

ISABEL AMARANTE LOPES



O desenvolvimento da competência de leitura no 3º ciclo do ensino secundário



Proposta de abordagem da temática amorosa na obra de José Régio

Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses

UniCV, Junho de 2009

ISABEL AMARANTE LOPES

O desenvolvimento da competência de leitura no 3º ciclo do ensino secundário

Proposta de abordagem da temática amorosa na obra de José Régio

Trabalho Científico apresentado à UNICV como complemento parcial para obtenção do grau de Licenciado em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, sob a orientação da Dra. Maria de Fátima Fernandes.

Unicv, Junho de 2009

*“Texto de prazer: aquele que contenta,
Enche, dá euforia;
Aquele que vem da cultura, não rompe com ela
Está ligado a uma prática **confortável** da leitura.
(...)”*

Roland Brathes:1973

Aprovado pelos elementos do Júri, homologado pelo Conselho Científico como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses.

O Júri:

Presidente: _____

Arguente: _____

Orientador: _____

UniCV, Praia, ____/ ____/ 20__

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus queridos pais Daniel Maria Lopes e Rita Amarante Lopes, à minha filha Nicole Amarante L. S. Nascimento, ao meu marido Eliseu Soares Nascimento, aos meus irmãos Maria, Ana, Lili, Ney, Paulo, Nanda, Cláudio, Jonas, Elias e aos meus sobrinhos com muito amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Não se realiza um trabalho de pesquisa, sem que se tenha a colaboração de pessoas que nos acompanham e nos apoiam nessa longa caminhada. Por isso, é de todo fundamental reconhecer e manifestar a nossa gratidão àqueles que, de uma forma ou de outra, colaboraram connosco disponibilizando o seu tempo, as suas ideias e sugestões para que o projecto se tornasse realidade.

Em primeiro lugar, manifestamos a nossa gratidão ao todo poderoso, nosso senhor Jesus Cristo, pela oportunidade desta vida maravilhosa ao lado dos familiares e amigos;

Em segundo lugar, à orientadora Dra Fátima Fernandes pela prontidão e boa vontade com que nos acolheu desde o início e pelo apoio e orientação dispensados ao longo do desenvolvimento do trabalho, mesmo não tendo muito tempo disponível.

Agradecimentos extensivos a Daniel Maria Lopes e Rita Amarante Lopes, meus pais, pelo dom da vida, pela boa educação dada aos filhos, pelo amor e apoio incondicional nos momentos mais difíceis, ao longo desses anos; ao Eliseu Soares Nascimento pelo amor, carinho, dedicação e apoio ao longo dessa nossa vida de estudante.

Aos meus irmãos, pelo incansável apoio emocional e financeiro que me concederam, dando-me ânimo para prosseguir.

Aos meus amigos que me ampararam nos momentos de cansaço e me fizeram acreditar ser possível a realização do presente trabalho.

A todos os mais sinceros agradecimentos.

ÍNDICE GERAL

Títulos

Dedicatória.....	04
Agradecimentos.....	05
Introdução.....	10
Capítulo I.....	12
1.1 - Enquadramento do trabalho.....	12
1.2. Perguntas de partida.....	15
1.3. Hipótese.....	15
1.4. Objectivos.....	16
1.4.1 Gerais.....	16
1.4.2. Específicos.....	16
1.5. Metodologia de estudo.....	16
Capítulo II.....	18
2.1- Leitura como competência.....	18
2.2- A aquisição da leitura – contextos.....	23
2.3- O interesse e gosto pela leitura.....	25
2.4. <i>A leitura do texto literário na escola</i>	26

Capítulo III.....	34
3.1 Leitura do texto literário no 3º ciclo (11ºano) do ensino secundário - Da observação directa à prática pedagógica.....	34
3.1.1- Apresentação e análise dos resultados do questionário aplicado aos alunos.	36
3.1.2- Apresentação dos dados – Análise do questionário aplicado aos professores.....	45
3.2 - Caracterização da prática pedagógica em função do guião de observação de aulas.....	55
3.2.1- Aulas assistidas na turma de Ciências e Tecnologias.....	56
3.2.2 - Aulas assistidas na turma de Humanística.....	58
3.3 - Análise comparada entre a teoria e a prática dos professores.....	59
 Capítulo IV.....	 64
4.1. A Exploração da temática amorosa na obra <i>O Vestido Cor de Fogo</i> de José Régio – uma proposta alternativa para a análise no terceiro ciclo.....	64
4.2. Proposta com as fases ou estratégias a realizar.....	67
4.2.1. Linhas de orientação para análise da obra.....	68
4.2.2. Tarefas a realizar.....	69
4.2.3. Material produzido.....	70
4.2.4. Recursos utilizados.....	70
Conclusão.....	72
Considerações finais.....	73
Bibliografia.....	74
Anexos.....	76

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos 1 e 2 – Distribuição por sexo - Turmas de C.T e Humanística.....	36
Gráficos 3 e 4 – Idade dos alunos - Turmas de C.T e Humanística	36
Gráfico 5 e 6 – Repetência - Turmas de C.T e Humanística	37
Gráfico 7 e 8 – Nível de escolaridade do Agregado Familiar - Turmas de C.T e Humanística	37
Gráfico 9 e 10 – Gosto pela leitura - Turmas de C.T e Humanística	38
Gráfico 11 e 12 – Livros preferidos - Turmas de C.T e Humanística	38
Gráfico 13 e 14 – Uso do dicionário durante a leitura - Turmas de C.T e Humanística.	39
Gráfico 15 e 16 – Posse de livros - Turmas de C.T e Humanística.....	39
Gráfico 17 e 18 – Tipos de livros - Turmas de C.T e Humanística.....	40
Gráfico 19 e 20 – Oferta de livros pelos pais - Turmas de C.T e Humanística.....	40
Gráfico 21 e 22 – Importância da leitura - Turmas de C.T e Humanística.....	41
Gráfico 23 e 24 – Finalidade da leitura - Turmas de C.T e Humanística.....	41
Gráfico 25 e 26 – Pedido de livros aos pais - Turmas de C.T e Humanística.....	42
Gráfico 27 e 28 – Frequência da biblioteca - Turmas de C.T e Humanística.....	42
Gráfico 29 e 30 – Gosto pelos textos trabalhados - Turmas de C.T e Humanística.....	43
Gráfico 31 e 32 – Orientação dos trabalhos pelo professor - Turmas de C.T e Humanística.....	43
Gráfico 33 e 34 – Preferência pelos textos literários - Turmas de C.T e Humanística....	44
Gráfico 35 e 36 – O que interessa analisar nos textos - Turmas de C.T e Humanística..	44

Gráfico 37 e 38 – Itens trabalhados na forma - Turmas de C.T e Humanística.....	45
Gráfico 39 – Sexo dos professores inquiridos.....	46
Gráfico 40 – Habilitações dos professores inquiridos.....	46
Gráfico 41 – Tempo de serviço dos professores inquiridos.....	47
Gráfico 42 – Estratégias utilizadas pelos professores durante a leitura	47
Gráfico 43 – Centralização da planificação feita pelos professores.....	47
Gráfico 44 – Estratégias para despertar o interesse dos alunos pela leitura.....	48
Gráfico 45 – Dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura e interpretação dos textos.....	48
Gráfico 46 – Actividades feitas antes da leitura.....	49
Gráfico 47 – Actividades feitas depois da leitura.....	49
Gráfico 48 – Textos analisados nas aulas.....	50
Gráfico 49 – Satisfação dos interesses dos alunos pelo programa.....	50
Gráfico 50 – Contribuição do programa para o desenvolvimento da leitura.....	51
Gráfico 51 – Finalidade da leitura na aula de Língua Portuguesa.....	52
Gráfico 52 – Capacidades indispensáveis à competência da leitura.....	52
Gráfico 53 – Gosto em trabalhar textos narrativos nas aulas.....	53
Gráfico 54 – Gosto em trabalhar textos poéticos nas aulas.....	53
Gráfico 55 – Adesão aos diferentes tipos de textos pelos alunos.....	54
Gráfico 56 – Utilização da internet pelos professores.....	54
Gráfico 56 – Finalidade do uso da internet pelos professores.....	55

Introdução

O desenvolvimento de competências nos alunos é preocupação de uma educação moderna que exige uma aprendizagem centrada no aluno. Neste quadro, o ensino é programado segundo a abordagem por competência (APC), que exige que o professor trace algumas competências relacionadas com o *saber-fazer* e o *saber-ser* que o aluno deverá atingir no final do ano em qualquer disciplina.

A pertinência de tal preocupação surge concretamente nas disciplinas de «Didáctica do português e da Literatura». São disciplinas que orientam os professores no ensino da língua portuguesa, possibilitando estratégias e metodologias centradas no aluno enquanto sujeito responsável pela sua aprendizagem. Munido de um estatuto teórico-prático, estas disciplinas propõem e desenvolvem metodologias sobre o fazer e interessam-se pela colocação em prática desse mesmo fazer, evitando que o processo de ensino-aprendizagem se circunscreva a um discurso apenas teórico.

Segundo Reis (2001), a Didáctica é a disciplina que procura estabelecer, definir e ordenar instrumentos conceptuais e estratégias pedagógicas que motivam e orientam a leitura crítica dos textos literários em contexto escolar. Compartilhando esta definição, a leitura é uma competência importante, que permite ao aluno desenvolver outras competências, tais como a compreensão oral e escrita.

Segundo Valadares (2003:33), a leitura transforma a informação escrita em conhecimento e promove o desenvolvimento do imaginário, do espírito e do pensamento divergente. O desenvolvimento das competências, particularmente a da leitura, é responsabilidade de toda a escola, isto é, ensinar os alunos a ler contos, poemas, romances, etc., sendo que o professor tem que estar preparado para tal.

Tomando esta preocupação, referente ao ensino da leitura como competência, como ponto de partida, sentimos a necessidade de dar, de igual modo, o nosso contributo, na reflexão sobre as práticas nas salas de aula, através de um trabalho de pesquisa que nos permitisse analisar o desenvolvimento dessa competência no terceiro ciclo do ensino secundário. A identificação de lacunas no quadro da exploração do texto literário, levou-nos

então a elaborar uma proposta de «carácter didáctico - pedagógico», com o intuito de apresentar estratégias e metodologias que possam contribuir para a motivação do aluno relativamente à leitura dos textos literários na aula de língua portuguesa, segundo a abordagem por competência.

A proposta apresentada neste trabalho comporta uma obra alternativa – **O Vestido Cor de Fogo**, do autor português José Régio – para além dos textos presentes no programa, com a qual se pretende:

- fornecer aos docentes estratégias e recursos inovadores, visando reciclar algumas práticas e hábitos tradicionais;

- incentivar os alunos a desenvolverem o gosto e o interesse pela leitura, pois é preocupante o baixo nível de competência de leitura nesse ciclo de ensino, uma vez que “o sucesso escolar e a interacção social de cada indivíduo depende do interesse e domínio pela e da leitura.” (Alarcão, 1995: 14). Daí a necessidade de reflectir igualmente sobre o fomento do gosto pela leitura e sua implicação na vida escolar dos discentes.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos: I – do qual consta o enquadramento e onde se encontram os objectivos do trabalho, bem como a metodologia adoptada na realização da pesquisa; II – Da Leitura: fundamentação teórica, que desenvolve algumas questões sobre A leitura como competência e onde apresentamos posições de vários teóricos sobre a modalidade da Leitura; III - Da observação directa à prática pedagógica - Leitura do texto literário no 3º ciclo (11ºano) do ensino secundário, resultante do estudo no qual nos debruçámos sobre o processo de leitura e o estudo do texto literário na sala de aulas, com a aplicação de inquéritos a professores do terceiro ciclo do ensino secundário e a alunos de duas turmas do 11ºano, uma da área de Humanística e outra de Ciência e Tecnologia, a fim de efectuar uma reflexão e análise dos dados adquiridos e ter conhecimento das estratégias utilizadas pelos professores, bem como do comportamento dos alunos quanto à leitura dos textos literários. Segue-se ainda um Capítulo IV onde é apresentada a proposta alternativa de leitura de uma obra integral, para além das do programa; e por fim as conclusões, as referências bibliográficas e, finalmente, os anexos onde se encontram o guião de observação de aulas juntamente com os questionários aplicados aos professores e alunos.

Capítulo I

1.1- Enquadramento do trabalho

Na fase terminal da licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, é elaborado este trabalho monográfico sob o título «**O desenvolvimento da competência de leitura no 3º ciclo do ensino secundário - proposta de abordagem da temática amorosa na obra de José Régio**» tendo como objecto o desenvolvimento da competência de leitura no ciclo terminal do ensino secundário e a partir do qual serão propostas estratégias para incentivar os alunos a desenvolver e a consolidar a leitura na sua relação com a compreensão escrita, na disciplina de Língua Portuguesa. Para tal, propõe-se a leitura de uma das obras mais conhecidas do autor *supra* citado.

A escolha deste autor enquadra-se nos conteúdos de Literatura Portuguesa do programa oficial e foi feita com o intuito de mostrar que, para além das obras trabalhadas no terceiro ciclo, a leitura extensiva deverá ser alargada a outros títulos, numa perspectiva que possibilite o alargamento dos horizontes dos alunos por um lado e, por outro, promova o desenvolvimento das competências através da leitura metódica, isto é orientada para a recolha, tratamento e sistematização da informação, bem como pelo estudo do texto literário.

É do conhecimento geral que a maior parte dos alunos não gostam das aulas de Língua Portuguesa e não gostam de ler os textos propostos ou impostos pelos professores. Daí que encarámos como desafio levá-los a sentir a importância da leitura e a análise de outros textos que não os habitualmente apresentados nas aulas de Língua Portuguesa, neste caso escolhendo uma obra do autor português José Régio. Desejamos também desenvolver habilidades leitoras que preparem os alunos para lidar com as diversas situações que a cultura letrada nos apresenta.

O professor ao trabalhar com os alunos a competência de Leitura deveria fazê-lo com a intenção de desenvolver neles outras competências, tais como: leitura para pesquisa, escrita, entre outras, que são necessárias para melhor os jovens leitores entender e interpretar o texto. Por isso, é nossa intenção investigar e propor estratégias que melhor despertem nos alunos o interesse pelos textos literários, facto que os ajudará a desenvolver a competência da leitura e a compreensão da escrita.

As aulas de língua portuguesa devem criar condições para que os alunos realizem o percurso que consiste em explorar a palavra na sua potência máxima e construir sentidos, bem como torná-los os leitores mais experientes. A leitura é valorizada então como uma forma de interacção entre o leitor e o autor mediada pela materialidade textual.

Aprender a ler é não só uma das maiores experiências da vida escolar, mas também uma vivência única para todo o ser humano. O domínio da leitura oferece ao leitor a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver o raciocínio, participar activamente da vida social, alargar a visão do mundo, do outro e de si próprio. Daí a importância de se debruçar sobre a questão da competência da leitura no 3ºciclo do ensino secundário, uma vez que é o ciclo terminal e, como tal, ao terminá-lo os alunos devem ter adquirido essa competência.

No 1º e no 2º ciclo, a leitura é vista de uma forma diferente do que no 3º, ou seja, nos dois 1ºs ciclos, os alunos são pouco autónomos no que tange à leitura. O professor nessa fase procura motiva-los, apresentando-lhes estratégias básicas de leitura e mostrando-lhes como desenvolver o prazer de ler. É uma fase onde o professor tem que os ajudar a sentir o gosto e a manifestar o interesse pela leitura. Já no terceiro ciclo a leitura tem que ser encarada de uma forma diferente, o professor vai ajudá-los a adquirir mais habilidades e conhecimentos sobre a competência da leitura para que possam ser leitores competentes.

Podemos dizer que no terceiro ciclo os alunos deveriam ser mais autónomos, e poderiam perfeitamente escolher que tipo de textos querem ler, uma vez que estão num nível mais complexo de desenvolvimento e, por isso, deveriam sugerir que obras gostariam de ler, indo para além das obras propostas nos programas. Mas, na realidade, não é o que acontece porque apesar de os alunos estarem neste nível, apresentam muitas dificuldades na leitura, explicadas pela ausência de hábitos de leitura, pela falta de livros nos liceus, pela fraca preparação nos ciclos anteriores, que traduz um fraco desenvolvimento da competência da leitura que, por sua vez, está relacionada com a compreensão escrita.

Os professores do terceiro ciclo partem, muitas vezes, do princípio de que os alunos já deveriam ter desenvolvido essa competência, e não se preocupam em ajudá-los a adquiri-la, o que tem reflexos nos primeiros anos do ensino superior. Daí a nossa preocupação em trabalhar a competência da leitura no 3º ciclo porque em conversas informais com professores deste ciclo pudemos nos aperceber de que há muitos alunos do ciclo que apresentam muitas dificuldades em compreender o que lêem e isso dificulta tanto o trabalho do aluno como o do professor.

É de se salientar que a competência não é um talento nato, mas sim o resultado de um trabalho árduo de muitas horas. Apesar das inovações e dos contributos dados pela abordagem por competência (APC) no ensino do português, ainda é frequente encontrarmos nas salas, aulas ministradas sob a tradicional e/ou clássica abordagem por objectivos, isto é, com aulas centradas na actuação do professor, o que, de certa forma, pode explicar a falta da competência da leitura identificada pelos professores nos alunos.

Segundo Roegiers (2007: 6), a APC caracteriza a aula em que o professor define duas ou três competências que cada aluno deve ter desenvolvido no final do ano e em cada disciplina. Em função destas competências, há que definir o que o aluno deve adquirir, isto é, adquirir o saber-fazer e o saber-ser. Para o professor isso deverá constituir os objectivos das suas aulas e das suas actividades.

A partir da definição de Roegiers pode-se dizer que conforme forem os objectivos e as estratégias que o professor traçar para as suas aulas assim será a aprendizagem do aluno. Por isso, ele tem que estar consciente de que a aprendizagem tem que estar sempre centrada no aluno e nas competências que queremos que ele desenvolva.

Os processos fundamentais que concorrem para a realização da leitura e para a caracterização do leitor, segundo Amor (1993: 90) são: a leitura-análise, a leitura-construção, a leitura-cooperação e a leitura-econstrução. Assim, um leitor competente faz o uso de todos estes processos, adequando-os às situações concretas com que se defronta, isto é, natureza dos textos, grau e tipo de dificuldades que apresentam, interesses e propósitos de leitura, bem como ao seu estilo e maturidade enquanto leitor.

Pode-se verificar que o aluno para ser competente na actividade de leitura tem que saber analisar o texto, construir a sua própria interpretação e quem sabe reconstruir um novo texto.

1.2. Perguntas de partida

A primeira reflexão e as pesquisas exploratórias sobre as preocupações inicialmente expostas, levaram-nos à colocação das seguintes perguntas de partida:

- *Será que as estratégias de leitura propostas pelo programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo do ensino secundário respondem às necessidades dos alunos?*
- *Será que as estratégias adoptadas no 3º ciclo do ensino secundário são as mais adequadas para o desenvolvimento e a consolidação da competência da leitura nos alunos?*

1.3. Hipótese

Uma vez que o programa de Língua Portuguesa do 3º Ciclo não apresenta orientações sobre a competência de leitura, poderá uma planificação segundo a abordagem por competências orientar os discentes a traçar estratégias que lhes permitam desenvolver a competência da leitura.

A partir da análise do programa, propomo-nos a consolidar estratégias e a desenvolver técnicas de leitura, para melhorar o desempenho dos alunos, uma vez que estes mostram dificuldades em realizar tarefas simples como resumir num único parágrafo o conteúdo de um dado texto, isto porque lhes faltam técnicas para uma boa leitura.

1.4. Objectivos

1.4.1 Gerais:

- Contribuir com uma nova abordagem metodológica para o desenvolvimento da competência de leitura no 3º ciclo do ensino secundário;
- Reflectir sobre modelos de leitura, para diversificar o elenco bibliográfico em estudo no 3º ciclo e potencializar o trabalho da competência textual.

1.4.2. Específicos:

- Conhecer algumas metodologias seguidas pelos professores;
- Avaliar a metodologia seguida pelos professores para proporcionar estratégias aos alunos para que estes possam compreender melhor um texto literário;
- Sugerir estratégias de leitura para motivar os alunos a desenvolver a competência da leitura;
- Apresentar uma proposta de leitura da obra *O Vestido cor de Fogo*, segundo a abordagem por competências.

1.5. Metodologia de estudo

O enquadramento do objecto de estudo requer que se faça referência às opções metodológicas seguidas, de forma a permitir a compreensão da natureza e a cientificidade das informações analisadas e apresentadas ao longo do trabalho.

Assim desenvolvemos acções de natureza teórica e empírica para a materialização do presente trabalho. A nível teórico, procurámos explorar um acervo bibliográfico exaustivo, de forma metódica e sistemática na área da didáctica e na da Abordagem por Competências (APC), bem como documentos histórico-literários sobre a obra de José Régio e o seu contributo na literatura portuguesa. A nível empírico aplicámos questionários a alunos e

professores da disciplina de Língua Portuguesa do Liceu Domingos Ramos e das escolas secundárias Manuel Lopes e Cónego Jacinto porque o número de professores do 3º ciclo no primeiro liceu identificado era insuficiente. Foi feita a observação de aulas com a ajuda de um guião em duas turmas do 11º ano das áreas de Humanística e Ciências Tecnológica do Liceu Domingos Ramos, para avaliar e fazer a caracterização da prática pedagógica neste ciclo.

Seguidamente, fizemos a análise crítica e o tratamento dos dados, à luz das directrizes metodológicas de Quity&Van Campenhoudt (1995)¹. Durante esta etapa, fizemos a análise comparativa dos resultados dos questionários aplicados aos alunos e professores, bem como das aulas assistidas com o propósito de confrontar a teoria com a prática, ou seja, comparar se o que foi respondido nos questionários retrata, realmente, a prática corrente nas salas de aulas e o próprio desempenho e comportamento dos indivíduos das duas áreas – Humanística e Ciência e Tecnologia.

Como suporte informático, recorremos ao programa Excel para o tratamento dos dados e sua apresentação em formato estatístico, através de quadros, gráficos, percentagens e medidas de tendência central, como sendo a média aritmética. Simultaneamente à redacção do trabalho fomos fazendo a sua revisão, para no final se proceder à sua formatação e apresentação.

¹ **Manual de Investigação em Ciências Sociais** de Raymond Quity e Luc Van Campenhoudt, 2ª edição, 1995.

Capítulo II

2.1- Leitura como competência

A noção de competência está relacionada com o saber em acção que, por sua vez, envolve o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes. A aquisição progressiva de conhecimentos só é relevante quando integrada num conjunto mais amplo de competências, que cada um de nós vai adquirindo ao longo da vida. Hoje em dia, face às constantes mudanças tecnológicas e culturais, as competências na escola pressupõem uma actualização permanente, na perspectiva da construção de um projecto de vida integrado que responda às exigências sociais e profissionais. Criar o gosto e a capacidade pela leitura, a aptidão e predisposição para procurar informação em vários suportes e contextos, torna-se um dos papéis essenciais da escola.²

A leitura é, tal como a vida, de natureza dialógica. Pela leitura o ser humano interroga o texto, interroga o mundo, interroga-se a si próprio, procura respostas, levanta dúvidas e entra, assim, na grande orquestração do universo, por isso, a experiência da leitura do mundo – cultural e linguística – é fundamental para a leitura textual e esta, por sua vez, facilita aquela

²[www.formar para as competências.htm](http://www.formarparaascompetencias.htm)

(Lamas, 1993:163)³. A partir desta análise pode-se apreender a grande importância da leitura para a vida do ser humano, e que cada vez mais há essa necessidade de estar sempre em contacto com essa competência.

As exigências da vida moderna colocam desafios e exigências no sentido de se desenvolver uma educação para a comunicação, no esforço de preparação dos estudantes para a vida. Directamente relacionado com isso estará, então, o desenvolvimento da competência no domínio da leitura, tomado no seu mais amplo sentido.

Segundo Sim-Sim (1995), a leitura permite-nos aumentar a capacidade de comunicação/expressão, sobretudo se nos situarmos no âmbito da abordagem comunicacional do ensino do português, além de facilitar outras aprendizagens escolares. Para esta especialista, a combinação de modelos de leitura na sala de aula, permite que o aprendente fique preparado para as várias situações de comunicação que se lhe apresentam. Trabalhar com os alunos a partir dos vários tipos de texto e funções da linguagem neles predominantes, promovendo modalidades de leitura rápida e selectiva, permite que a leitura, na aula de português, se transforme numa prática comunicativa já que, "...ler é um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro re-constrói o significado do segundo." (Sim-Sim:1995).

É essencial pensarmos, enquanto professores, nos objectivos de leitura que queremos que o aluno atinja. Para Amor (1993: 82), uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes o desenvolvimento pleno quer das capacidades inerentes ao acto da leitura quer dos hábitos e valores que as promovem e transformem em práticas culturais efectivas.

Tendo em conta a ideia anterior, cabe à escola e particularmente aos professores, a tarefa de incentivar os alunos na aprendizagem da leitura, visto que esta representa uma das boas vias para entender a realidade. Para Moraes (s.d), aprender a ler de forma competente é muito mais do que decifrar mensagens, trata-se de procurar um sentido e questionar algo escrito a partir de uma realidade. O professor deve estar consciente desses processos para auxiliar os seus alunos a construírem o seu *saber ler* e o *saber escrever*, formando competentes alunos leitores e quiçá escritores de textos.

³ LAMAS, Estela; PINTO, Jorge; SILVA, Mª de Lourdes, *Técnicas de expressão oral e escrita*. UNIPIAGET-Praia. Set. 2007

O processo de escolarização prevê o ensino e o estímulo à leitura durante todo o período de educação formal com o intuito de, durante o mesmo, se contribuir para a formação de um leitor maduro. Para que esse objectivo possa ser atingido, devem ser estimuladas nos alunos não apenas as habilidades de descodificação das palavras, mas também aquelas ligadas ao auto-conhecimento. Dessa forma, a interpretação de um texto será baseada na construção de um sentido próprio e peculiar por cada aluno, formado pela integração das experiências pessoais anteriores, pela carga afectiva e conhecimentos prévios que serão agregados às informações lidas. Nesta perspectiva, podemos ainda dizer que o objectivo não é orientar os alunos para a descodificação de palavras como se fazia tradicionalmente, mas sim ajudá-los a serem leitores competentes.

Citando Mialaret (1974) saber ler *“equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com leis bem definidas, equivale a ser capaz de a conceber e apreciar o seu valor estético.”* Neste sentido, os nossos alunos, no momento em que contactam com o texto, seja qual for a sua tipologia, estão já na fase de desenvolvimento do imaginário e do pensamento crítico, tal como pretendido quando se fala em competência da compreensão escrita: ler deixa de significar apenas a capacidade de descodificar um enunciado escrito, mas passa, numa outra fase, por mostrar que compreendeu o que leu, sendo o leitor capaz de emitir um juízo crítico. Essa seria a situação ideal, porém nas nossas turmas a quase totalidade dos alunos enquadra-se mais na fase anterior, necessitando ainda de ser motivados para a Leitura de descodificação e ficando muito aquém da desejada leitura construtiva ou leitura interpretativa.

Um ensino por competências implica novas formas de avaliação. Segundo Perrenoud, citado por Valadares (2003) *“as competências devem ser avaliadas segundo as situações, sendo de admitir ritmos diferentes. Ao avaliar, o professor deve evitar fazer comparações entre os alunos, mas sim entre a tarefa a realizar, o que o aluno fez e o que ele faria se fosse mais competente. A avaliação pode ser ainda completada através de «portfolios», relatórios, «dossiers» e outros instrumentos de avaliação que forneçam informações sobre as competências construídas.”*

Portando, a orientação segundo a abordagem por competência mostra uma efectiva valorização do desenvolvimento do aluno, quer na sua dimensão individual quer colectiva, no espaço escola, ou sala de aula. Segundo Valadares (2003), competência *“é um conjunto de*

saberes, estabilidades, um saber fazer para quê ou porquê, que introduz na competência a dimensão distintiva da mera capacidade técnica.”

Daí que, e parafraseando Roegiers (2007: 7), a competência seja aquilo que permite a cada um realizar correctamente uma tarefa complexa. Não se deve confundir competência com performance ou competição. Ser performante, é ser melhor, entrar em competição com os outros, com o risco de esmagar os concorrentes. Ser competente não constitui uma ameaça para os outros, pelo contrário, as competências de todos criam as forças de um grupo, de uma aldeia, de um bairro.

A partir dessa noção de competência, pode-se salientar que, quanto mais o aluno possuir os saberes (*saber-ser* e o *saber-fazer*), melhor poderá futuramente ajudar o mundo a desenvolver-se na área em que ele for competente. Por isso, é muito importante pensarmos, enquanto orientadores do ensino, em ajudar os discentes a serem competentes na leitura e nas outras áreas da vida social e profissional.

Ao longo dos tempos a educação escolar mudou consideravelmente, o professor deixa de ser aquele que sabe tudo e passa a ser um orientador para ajudar o educando a desenvolver as suas competências. E o ensino no mundo moderno exige uma planificação por competência que implica não só uma estreita relação com os objectivos e conteúdos, como também uma relação adequada entre objectivos, estratégias e técnicas de avaliação, no qual o professor tem o papel de orientar os alunos no desenvolvimento dessas competências.

Segundo Roegiers (2007:8), a escola, a partir dos programas oficiais, define o que deve ser ensinado, através das competências, “*que reagrupam as principais exigências dos programas, em cada ano e em cada disciplina.*» Mas na realidade não é o que acontece porque analisando o programa do *terceiro* ciclo constatou-se que este não dá ênfase à questão das competências e nem traça estratégias de leitura para ajudar os discentes a procurar sentido nos textos, conforme defendido por Moraes.

O professor, enquanto orientador, deve ter uma atitude reflexiva. Segundo Alarcão o professor reflexivo é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria actuação a eles.

No que tange à questão das competências e particularmente a leitura, o professor deve rever permanentemente a sua metodologia, quer no que diz respeito aos objectivos, quer na

avaliação e no progresso dos seus alunos. Com a abordagem de ensino por competência, o docente deve adoptar metodologias que vão ao encontro do aluno enquanto sujeito activo tendo presente as suas potencialidades e necessidades. Sabe-se que a competência é o saber em uso e como tal a metodologia deve poder permitir a cada aluno fazer a integração das suas aquisições enquanto processo pessoal (diferente de aluno para aluno), para a resolução das situações – problemas.

De acordo com Roegiers (2007:6), a abordagem por competência implica a definição de duas ou três competências que cada aluno deve ter desenvolvidas no final do ano, em cada disciplina, e em função destas competências, definir o que cada aluno deve adquirir, isto é, o *saber fazer* e *saber ser*. Isso deverá constituir um dos objectivos principais das suas aulas e das suas actividades, porque a abordagem por competência exige um ensino centrado na aprendizagem do aluno.

A leitura esteve sempre no centro da actividade pedagógica, embora nem sempre da melhor maneira, visto que a maior atenção é dada à leitura enquanto actividade, ficando em segundo plano, e por vezes até, num vazio, a leitura enquanto competência.

Na visão de Moraes (s.d), numa actividade como a leitura é preciso levar-se em conta alguns pressupostos básicos para se desenvolver esse acto de forma competente. Para isso, nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que se encontrem motivos tal. O aluno tem que saber o que deve fazer, ou seja, conhecer os objectivos que pretende alcançar com a sua actuação. Mas será que os professores do terceiro ciclo ajudam os alunos a traçarem os objectivos de leitura, ou seja, saber a finalidade da sua leitura?

Podemos dizer que, hoje, o aluno (leitor) tem um papel mais activo no que diz respeito à leitura do que antigamente tendo consciência de que a leitura não é só buscar informações no texto. Para Giasson (1993:19) uma das diferenças mais acentuadas entre a antiga e a nova concepção da leitura reside no papel do leitor na compreensão do texto, da mensagem. Isto é, hoje, o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura. O teórico acrescenta ainda que este princípio cria muitas vezes um desconforto nos professores, uma vez que estes temem que o facto de se acentuar o papel do leitor dê demasiada liberdade à interpretação, querendo na realidade é que os alunos compreendam o que «o autor escreveu». Mas o professor enquanto orientador deve perceber que criar sentido do texto não significa que o aluno vá extrapolar do texto, isto é, o aluno com conhecimentos adquiridos com outras leituras e também tendo em conta o seu

percurso como ser social poderá aproveitar esses conhecimentos prévios para criar o seu próprio sentido do texto que está a ler e esse sentido depende de leitor para leitor, mas sem necessária nem obrigatoriamente extrapolar do texto.

2.2- A aquisição da leitura – contextos

O hábito da leitura é o que permite aos seres humanos de todas as idades uma forma de aquisição do conhecimento sobre as mais variadas áreas de interesse, especialmente sobre aquelas que sejam indispensáveis ao melhor desenvolvimento de suas vidas. Entretanto, embora milhões de pessoas sejam naturalmente obrigadas à prática deste hábito, um número crescentemente maior de outras dependem de acções de motivação para que também venham a incluir esse hábito no seu elenco de preferências.

Ter o livro como companheiro de alguns momentos de cada dia, para o diálogo silencioso entre o tema e o conteúdo e a busca do saber pelo leitor, é uma das mais preciosas actividades humanas. Precisa de ser constantemente incentivada nas crianças, nos jovens e adultos de todas as idades, porque o hábito da leitura deve ser permanente, e não apenas vinculado a certa época de vida. Os livros são depositários fiéis do conhecimento humano, resultantes da aprendizagem da sociedade, e disponibilizam tudo isto sob a forma de entretenimento, lazer, diversão, informação, meio de formação e encantamento. Neles estão presentes as várias tendências da literatura em forma de prosa e verso, os conteúdos didácticos que traduzem o saber humano, as pesquisas e as descobertas empreendidas e realizadas pela humanidade ao longo do tempo.

A importância da aquisição de interesses e hábitos da leitura enquanto processo consistente e contínuo inicia-se em casa e, quanto tal não acontece, deve ser estimulada e reforçada pela escola e em casa, uma vez que são essas duas instituições responsáveis pelo desenvolvimento da criança/adolescente.

Para Sousa (1993:15) lê-se na aula para se aprender a ler e uma vez em contexto extra-escolar, para consolidar o saber fazer. Só assim se justifica a pluralidade de textos a que a aula

de português abriu as portas, contrariando a tradição clássica que previa a leitura com o fim de promover uma melhor produção, lia-se para se poder escrever melhor. Aí mostra-se a diferença entre o ensino da leitura na tradição clássica e actualmente, sendo que hoje a leitura é mais do que uma forma de aperfeiçoarmos a nossa escrita, representa também uma das boas vias para entender a realidade.

É de se salientar que a leitura pode tornar-se num meio essencial de aquisição de conhecimentos, de desenvolvimento do pensamento e de enriquecimento da personalidade. A leitura assume, deste modo, uma importância vital como estratégia de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo assim, para o desenvolvimento nas crianças e jovens, de capacidades de análise crítica e de síntese.

Na realidade, se o leitor do texto literário deve exercer a actividade de ler em liberdade, sem constrangimentos nem imposições, também deve ter conhecimentos teóricos suficientes que lhe permitam a leitura/descodificação do texto, pois esta não é arbitrária e necessita que os policódigos do emissor e do receptor sejam parcialmente coincidentes, caso contrário qualquer comunicação que possa existir será sempre limitada. É, por isso, notória a importância da aquisição de alguns conhecimentos, por parte dos alunos/leitores, oriundos do campo dos estudos literários. De outra forma, o aluno/leitor poderá sentir alguma dificuldade em estabelecer, com autonomia, uma relação dialógica entre si e qualquer obra de arte literária.

É de grande importância ressaltar que a leitura é uma das actividades fundamentais para o desenvolvimento e formação de qualquer indivíduo, pois dentro e fora da escola e por toda vida, o domínio ou não dela facilitará ou não o crescimento intelectual. *“Tudo o que se ensina na escola está directamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. A leitura é a realização do objecto da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido.”* (Ibidem)

É notória a importância tanto da leitura quanto da escrita no desenvolvimento intelectual do ser humano. No entanto, são as características da acção docente que contribuem para formação dos discentes quanto à aquisição da leitura.

2.3- O interesse e gosto pela leitura

Segundo Amor (1993: 82), “*a leitura é um fazer interpretativo*”, isto é, ao ler o aluno está em permanente contacto com o texto escrito, com o autor e no momento em que efectua a leitura traz para a mesma os conhecimentos que tem acerca do texto. Na mesma linha Kleiman (1989:17), considera que a leitura é um processo interactivo na medida em que diversos conhecimentos do leitor interagem a todo o momento da compreensão do texto. Por isso é muito importante desde cedo despertar nos alunos o gosto e o interesse pela leitura, mostrando-lhes os benefícios que a mesma traz.

O leitor adequa o texto aos seus conhecimentos culturais, sintácticos e linguísticos, por isso, quando um professor escolhe um texto para trabalhar na sala deve levar em conta os temas tratados, os géneros e a tipologia, e verificar de que modo se adequam aos alunos, para que estes possam sentir o gosto e interesse pelos textos trabalhados na sala, e, paulatinamente, se tornarem competentes leitores.

Citando Silva (1989: 32), o exercício de leitura textual deverá ser ao mesmo tempo um acto de liberdade e de responsabilidade comprometida, já que os pontos de referência são o texto e a pessoa do receptor – leitor, com tudo aquilo que os envolve. Uma leitura é sempre um acto de construção, em que o leitor, a partir dos seus conhecimentos prévios e das suas experiências, vai paulatinamente tornar-se um leitor experiente. Para que isso aconteça o estudante deverá ser conduzido nas suas leituras, às quais pouco a pouco, ir-se-á habituando, desenvolvendo assim as suas capacidades.

Ainda segundo Silva, entre o autor e o leitor estabelece-se uma mediação através do texto, que, como codificação que é, necessita de ser decodificado, compreendido, decifrado e lido. E o aluno como receptor-leitor que é do texto, deve aprender a dominar esses códigos para que, sem se deixar escravizar por eles, consiga estabelecer uma correcta relação com o autor através do escrito.

Pode-se concluir que a leitura de um texto literário tem muito que ver com a posição que o leitor assume perante o mesmo. A formação cultural, os interesses, a predisposição do leitor influenciam a compreensão do texto. Por isso, pode-se afirmar que não há duas leituras absolutamente iguais, porque para além dos códigos que o leitor tem que dominar há vários factores que influenciam a leitura, e esta depende dos gostos e interesses de cada leitor.

Citando Mialaret (1974: 18), ler é compreender, julgar, mas corresponde também ao apreciar do ponto de vista estético. Isto é, não devemos nos contentar em ensinar a ler aos nossos alunos, temos de os levar a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhes pode proporcionar.

2.4. A leitura do texto literário na escola

Neste ponto do enquadramento teórico do nosso estudo, tentaremos descrever, de forma breve, o que tem caracterizado a leitura do texto literário na escola. Visando a compreensão do grau de proximidade ou afastamento entre as práticas da sala de aula e o que, noutros campos, se tem dito sobre as características do texto literário e da simbiose literária e sobre o que deveria caracterizar o processo de leitura destes textos, começaremos, então, por referir o texto literário, passando, em seguida, para os contextos da sua leitura e, finalmente, centrar-nos-emos no que é a leitura escolar de literatura.

Limitando-nos ao texto literário escrito e impresso, o mesmo é definido como um texto que *“constitui uma unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/autor realiza através de um acto de enunciação regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que os seus receptores/leitores descodificam, utilizando códigos apropriados”* (Aguar e Silva, 1986:574).

A linguagem literária não visa persuadir o leitor a uma acção exterior definitiva e imediata, afecta com mais subtilidade, tem uma função estética dominante, propõe uma contemplação desinteressada e uma distância estética, os seus enunciados não são literalmente verdadeiros, fazem genericamente referência a um mundo de ficção e de imaginação (Wellek & Warren, 2003:17-18).

As normas e convenções do sistema semiótico literário concretizam-se nos textos, tornando-os detentores de certas características, que, resumidamente, passamos a referir: o texto literário configura um universo de natureza ficcional, evidencia, tanto do ponto de vista semântico como do ponto de vista técnico-compositivo, uma considerável coerência; deve ser

entendido como uma entidade pluristratificada (constituída por diversos níveis de expressão); compreende uma dimensão virtualmente intertextual (Reis, 2001:169).

No que concerne à ficcionalidade, ainda que esta constitua uma propriedade do texto literário, ela não o caracteriza de modo suficiente, pois há outros textos que não possuem o estatuto de entidade literária e aos quais se reconhece uma dimensão ficcional. O conceito de ficcionalidade pode ser relacionado com o conceito de fingimento, não se atribuindo a este qualquer acepção depreciativa, mas sim conceptualizando-o como o fingimento artístico que, ultrapassando a dicotomia verdadeiro/falso e supondo entre o enunciado e o leitor a existência de irresponsabilidade recíproca designa uma modelação estético-verbal.

O texto literário é um texto pluristratificado, *“formado por diversos estratos integrados por elementos de natureza diversa”* (Reis, 2001:177), sendo, por isso, várias as dimensões que poderão interessar na sua leitura. A coerência manifestada pelo texto literário é *“uma propriedade directamente deduzida do facto de ele constituir uma entidade finalisticamente estruturada e não um conjunto aleatório de sintagmas. Deste modo, a coerência textual é assegurada, em primeira instância, por mecanismos de natureza linguística (por exemplo: regras morfológicas, articulações sintácticas, etc.) que asseguram a ligação entre os elementos localizados à superfície do texto, bem como o seu desenvolvimento lógico - semântico”* (Reis, 2001:174-175).

No que concerne à intertextualidade, referimos que o texto literário constitui uma entidade especialmente vocacionada para a activar; perspectivamo-lo, por isso, como uma *“entidade situada num vasto universo textual (que abarca tanto os textos literários como os não literários), funcionando como espaço de diálogo, troca e interpenetração constantes de uns textos noutros textos”* (Reis, 2001:185). Entendemos, por isso, a literatura *“como forma de representação de realidades complexas, que mobilizam, ao mesmo tempo, o espírito crítico, a sensibilidade, a cultura e a inteligência”* (Bernardes, 2005:105).

Centremos agora as atenções na leitura do texto literário. Na verdade, o domínio de conhecimentos teóricos, a sensibilidade e o espírito crítico são algumas das características mais marcantes dos leitores de literatura competentes e autónomos. Os estudos literários dos últimos anos têm concedido, também, grande protagonismo ao leitor no processo de leitura/descodificação do texto literário, entendido como um objecto estético. Verdadeiramente, esta leitura envolve, por um lado, a inteligência, a intuição, a sensibilidade,

a emoção e o desejo do leitor, mas, por outro, “*não dispensa os saberes especializados, as regras metodológicas, as técnicas de análise pertinente*” (Aguiar e Silva, 1998:27).

É de se realçar que a leitura de um texto literário não é arbitrária, “*é inteiramente impossível que o leitor actualize exactamente os mesmos aspectos que o autor quis previamente determinar através da estruturação da obra*” (Ingarden, 1965:289). Para além disso seria absolutamente infrutífero e pouco motivante para o leitor se ele fosse coagido a procurar apenas o que o autor quis determinar e não cooperasse com o texto para dele fazer emergir sentidos.

Para que os movimentos activos e cooperativos do leitor com o texto literário resultem em verdadeira comunicação, é, então, necessário que haja uma considerável sobreposição de competências das instâncias de produção e de recepção, ou seja, é importante a existência de competências comuns ao emissor e ao receptor. Ao leitor do texto literário não basta saber ler, é importante o domínio de alguns conhecimentos relativos à época de produção, ao autor, aos códigos do policódigo literário, etc.

Desta forma, o reconhecimento dos códigos literários, ainda que estes sejam caracterizados por alguma fluidez e por uma impositividade difusa, pode ajudar o leitor a apreender sentidos do discurso literário.

Relacionada com a recepção está a plurissignificação literária. Na verdade, os sentidos do texto literário são construídos através de uma cooperação interpretativa que envolve o texto e o leitor. Desta forma, a obra não se apresenta fechada, ou acabada, mas sim aberta, pois o autor oferece ao fruidor uma obra a acabar (Eco, 1989:63-94). A abertura, porém, não autoriza uma qualquer leitura, por isso aquela deverá antes ser entendida “*como reconhecimento de uma certa margem de disponibilidade semântico-interpretativa que caracteriza o discurso literário*” (Reis, 2001:132).

O papel activo que a literatura exige ao leitor pode ser condicionado pelo prazer que este sente ao lê-la e pela percepção do leitor de uma qualquer utilidade da leitura daquela. Para que o prazer e a utilidade de ler literatura possam verdadeiramente fundir-se, será importante que os leitores compreendam em profundidade os textos. Sendo os textos destinados a um número indefinido de receptores, “*leitores heterogéneos enquanto instâncias do processo da semiose estética, pois que heterogéneos como entidades históricas, sociais e culturais*” (Aguiar e Silva, 1986), e sendo através da cooperação texto/leitor que brotam os sentidos plurais dos

textos, é primordial que as mundivivências dos receptores não sejam anuladas e que os sentidos textuais nasçam da relação destes com o texto, de outra forma privar-se-á o receptor do prazer da leitura literária e amputar-se-á esta de algumas das suas mais relevantes funções.

Na realidade, se o leitor do texto literário deve exercer a actividade de ler em liberdade, sem constrangimentos nem imposições, ele também deve ter conhecimentos teóricos suficientes que lhe permitam a leitura/decodificação do texto, pois esta não é arbitrária e necessita que os policódigos do emissor e do receptor sejam parcialmente coincidentes, sob pena de uma comunicação limitada. É, por isso, concretamente na fase sobre a qual incide este estudo, importante a aquisição de alguns conhecimentos, por parte dos alunos/leitores, oriundos do campo dos estudos literários. De outra forma, o aluno/leitor poderá sentir alguma dificuldade em estabelecer, com autonomia, uma relação dialógica entre si e qualquer texto literário.

Assim, será de esperar que a escola e os professores de língua portuguesa apliquem a pedagogia apropriada que ajude os alunos na interpretação dos textos literários. Em algumas orientações e fundamentos, segundo J. Prado Coelho, ligados à leitura de textos literários na escola: «falha a sua missão o professor que impõe a sua leitura como padrão irrevogável. Então, a actividade docente consistirá em ajudar a aprender a ler, sendo o aprendizado tarefa de cada um, na continuidade de experiências e tentativas pessoais». A leitura do professor funcionará apenas como exemplo de uma leitura possível, estímulo para outras leituras em que cada aluno ponha em acção inteligência, memória, sensibilidade.

Para que a leitura literária suscite emoções e afectos, o leitor deverá ler com motivação e prazer. É, portanto, primordial, e recorrendo a um título de Barthes, *o prazer do texto*, e é nisto que, antes de tudo, a escola que visa a formação de leitores se deve suportar, pois, em contexto pedagógico, será relevante que o leitor leia os textos com motivação e que sinta prazer nessa actividade. A leitura literária deverá ser entendida pelo aluno/leitor como um encontro de prazer.

Parece-nos, no entanto, que o caminho para, na escola, se alcançar este referido prazer de ler não deve ser caracterizado pela facilitação nem pela adesão ao gosto médio do público, mas antes pela consolidação de uma bagagem cultural e pelo desenvolvimento da capacidade crítica (Perrone -Moisés, 1999: 30). Julgamos que à escola não compete apenas envolver os alunos em práticas de leitura de textos – literários ou não – caracterizados por grande difusão e reconhecida utilidade sociais, mas também criar condições para que os alunos procurem ler

textos e consigam fazê-lo criticamente. Para muitos alunos, a escola constitui o único lugar de encontro com a literatura, por isso, deve assumir todos os riscos inerentes a essa circunstância.

Talvez seja interessante, então, no ensino da literatura, a procura de um equilíbrio entre o conhecimento sobre a arte literária e a aquisição de uma competência interpretativa e/ou de leitura (Martins, 1999).

As características que a leitura dos textos literários tem assumido na escola mostram, todavia, algum afastamento da leitura como competência. Na verdade, o trabalho realizado sobre os textos, em contexto escolar, *“centra-se prioritariamente na compreensão linguística e semântica dos textos, sendo diminuto, por conseguinte, o investimento na interpretação das obras e na reflexão sobre os procedimentos literários utilizados...”* (Mello, 1998). E assim julga-se, precisamente, que *“muitas vezes, o aluno não gosta de ler porque não interiorizou ainda em que consiste o processo”* (Arnuut, 2002).

Verdadeiramente, parece continuar a praticar-se *“um ensino da literatura baseado na antiga tradição de repetir os conteúdos que os professores veiculam sobre as obras”* (Mello, 1998). É, então, possível constatar na escola a existência de leituras padronizadas, as quais privilegiam o que é previsível e avaliável. Desta forma, as leituras escolares de literatura secundarizam aquilo que não é exibível, a dimensão de experiência individual e de vivência interior dos leitores.

Na realidade, em contexto pedagógico, o aluno/leitor tem sido esquecido no processo de leitura do texto literário e a natureza deste texto tem sido adulterada, secundarizando-se assim os efeitos estéticos veiculados pelo texto e visíveis no leitor. No entanto, na escola, visando a formação de leitores, a intelectualização de processos de leitura pode ser um bom contributo, pois poderá ajudar os alunos/leitores a utilizar esclarecidamente *“instrumentos mentais de leitura”* (idem, 1998). Poderá, de facto, ser relevante *“o ensino sobre o processo de compreensão na leitura para que o aluno coopere melhor com o texto”* (ibidem, 1998).

Com efeito, os processos tradicionais de apreensão da obra de arte estética não têm concedido protagonismo ao leitor na tarefa de aprender a ler; têm esquecido as experiências pessoais do leitor. Desta forma, não se privilegia o autoconhecimento do leitor nem o desenvolvimento de um espírito reflexivo e crítico. As leituras do texto literário impostas são ainda uma forma de destruição do seu objecto, já que esquecem, por exemplo, os efeitos sobre os leitores, (ibidem, 1998)

A escola conduz mais o aluno a procurar o reconhecimento, o já conhecido, do que a procurar o conhecimento, o ainda não intelectualizado sobre si e sobre o mundo. Procura-se, na escola, através dos usos pragmáticos da língua, atribuir um sentido aos textos literários, esquecendo o contributo que, para a sua decodificação, dão a forma do texto e os efeitos por ele suscitados.

Na verdade, ainda que aos paradigmas comunicacionais, presentes na escola de hoje, correspondam modelos de ensino que visam a experiência da recepção literária (cf. Mello, 1997), o que tem sido possível constatar é que a interacção leitor/texto, a construção do saber, o conflito das interpretações, a interactividade pedagógica e a atenção aos efeitos estéticos do texto sobre o leitor não têm estado presentes na leitura escolar dos textos literários.

Parece-nos que o que impede a mudança de métodos se deve, em parte, ao desconhecimento por parte de muitos professores de como recontextualizar, na prática didáctica, as orientações que mudaram o cenário teórico dos estudos literários (cf. Mello, 1998). Isto parece apontar para o facto de ainda faltar percorrer algum caminho no sentido da didactização de saberes especializados de diversos campos: saberes teóricos sobre a literatura; saberes teóricos sobre o envolvimento do leitor nos processos de leitura; saberes teórico-críticos sobre a especificidade da leitura do texto literário. Saberes, esses, que mais facilmente poderiam frutificar se fossem convocados pelos alunos em práticas escolares de leitura, e não apenas assimilados teoricamente. Seria, então, importante que o professor e a formação de professores se preocupassem com a “busca de compromissos entre saberes e competências, entre investigação e ensino, entre informação e formação” (Bernardes, 2005).

Diferente de um mero ensino de terminologia técnica é o ensino de algum suporte teórico que permita, posteriormente e ao longo da vida, ao aluno/leitor uma plena interacção com os textos, o reconhecimento de formas e efeitos dos mesmos, fruição na leitura e o reconhecimento das vantagens de ler literatura, nomeadamente as que dizem respeito à sua formação como leitor e ao conhecimento de si como homem e cidadão. Desta forma, é necessária a participação activa do leitor no processo de leitura literária, pois esta necessita da decifração e do preenchimento, por parte do leitor, com recurso às suas vivências e à sua imaginação. (Zilberman, 1986).

Aceitando que os sentidos textuais resultam da cooperação e interacção do leitor com o texto, reconhecer-se-á que, em contexto pedagógico, as práticas de ensino da leitura de literatura não deveriam ser excessivamente controladoras. Contudo, na escola, tem sido

desvalorizada a interpretação enquanto actividade de formulação de hipóteses e desenvolvimento da capacidade de argumentação. (Lopes, 1999).

De facto, as leituras enformadas são bem visíveis na proliferação dos paramanuais, livros sobre a obra literária ou resumos facilmente memorizáveis e destinados tanto aos professores como aos alunos, tanto para uso doméstico como para a própria escola. Com efeito, “o aumento do consumo destas obras de literatura secundária pode ser explicado também pela importância hoje em dia dada à razão, ao espírito científico e ao conhecimento de factos em detrimento da vivência emocional e sentimental” (Pál, 1999).

Pensemos no manual de Português e perspectivemo-lo como um “factor de construção de uma comunidade de leitores” (Dionísio, 2000). Na verdade, “leitores e leituras são afectados pelas condições sociais em que a identidade de leitor foi sendo construída. Estas condições são significativamente estabelecidas pelas práticas de escolarização...” (Dionísio, 2000:393).

Os manuais, mais ou menos directamente, impõem interpretações de leitura. Os questionários destes recursos pedagógicos têm uma função de dispositivos interpretativos. Neste processo de interpretação, as vozes são distribuídas pelos sujeitos da situação; contudo a distribuição de papéis interpretativos é só aparente e relativa, já que as solicitações são geradas em quadros de forte impositividade relativamente à forma de resposta e, assim, a participação dos alunos é só aparentemente autónoma. (cf. Dionísio, 2000).

Verdadeiramente, a leitura do texto literário na escola parece ser caracterizada por um controlo dos percursos e das interpretações, por uma pré-determinação dos sentidos e por uma desvalorização das variáveis leitor e situação. (cf. Dionísio, 2000). Verifica-se que “a ordem dos valores transmitidos é ainda a de aceitação e reprodução de um sistema de relações culturais e sociais em que os textos servem para validar a autoridade e o poder de uns e controlar os processos de construção da identidade social de outros” (Dionísio, 2000:401).

Concluimos, então, que os manuais são em larga medida textos fechados, “textos de um só sentido, de uma só leitura e, por isso mesmo, afectados por um grau muito forte de normatividade” (Dionísio, 2000). Parece-nos, então, que, antes de tudo, importará formar leitores competentes, autónomos e críticos, capazes de ler na escola e muito para além dela, ao longo da vida. Desta forma, parece aceitável, como indicação do caminho a seguir, o sentido da frase de J. Prado Coelho (1976): “ensinar a ler (a ler integralmente e em profundidade) – eis (...) o objectivo fundamental das disciplinas literárias.”

O Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário (PLP), destacando-se o do terceiro ciclo, recomenda a análise e o estudo de textos literários, mas não propõe objectivos tais como: i) desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos; ii) desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo.

É importante que a escola suscite nos alunos o prazer da leitura literária, e que estes percebam que não são os professores que ensinam as obras, mas que são estas que ensinam o leitor; é importante que os alunos entendam emocional e intelectualmente as mensagens literárias e percebam as formas e os efeitos dos textos; é importante que os alunos tenham uma boa preparação teórico-literária, crítica, filológica, linguística e histórica; é importante que os alunos/leitores interajam com os textos, retirando deles frutos que, posteriormente, em si deverão amadurecer; é ainda importante que os alunos tenham “conhecimento dos modos de produção e recepção dos saberes, numa palavra, os processos de ensino-aprendizagem” (Mello, 2004). Tudo isto parece-nos condições que poderiam contribuir para a formação de leitores competentes.

Capítulo III

3.1 Leitura do texto literário no 3º ciclo (11ºano) do ensino secundário - Da observação directa à prática pedagógica.

O terceiro ciclo do ensino secundário foi o nível visado na realização desta pesquisa por duas razões:

- a) Trata-se do nível em que os alunos têm um contacto mais aprofundado com a literatura, o que nos possibilita analisar e compreender a reacção deles aos textos literários.
- b) É um ciclo terminal em que a competência da leitura estando adquirida, deveria passar ao nível da consolidação de práticas, o que nos motiva a verificar como os alunos encaram a leitura na sala de aula.

A pesquisa teve por base o comportamento do aluno em relação à leitura do texto literário e também a actuação do professor, visto que este é quem orienta os educandos para a leitura, para que estes sejam leitores competentes. Segundo Emília Amor (1993), uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes o desenvolvimento pleno quer das capacidades inerentes ao acto da leitura, quer dos hábitos e valores que as promovem e

transformam em práticas culturais efectivas. Neste contexto, cabe ao professor a tarefa de incentivar os alunos no desenvolvimento da competência da leitura.

Sendo assim, foram observadas e analisadas aulas dos professores do terceiro ciclo procurando-se estudar como estes trabalham a leitura do texto literário em termos de estratégias, metodologias e recursos utilizados.

As informações foram recolhidas utilizando-se diferentes métodos de obtenção de dados. Para reunir informações sobre a prática pedagógica dos professores recorreu-se à observação de aulas tendo como suporte um guião e procedendo-se também à aplicação de questionário.

Para conhecer melhor os alunos das turmas em estudo, aos mesmos foi aplicado também um questionário, do qual foram obtidas informações sobre:

- a situação familiar (dos pais; encarregados de educação; habilitações e profissão);
- os interesses pessoais (o gosto dos alunos pela leitura como competência; o hábito de ler livros; frequência a biblioteca);
- a leitura na prática (a importância de ler e o uso ou não do dicionário no momento da leitura);
- os gostos de leitura (tipos de livros que os alunos gostam de ler e preferências pelos textos trabalhados da disciplina de língua portuguesa; o que consideram interessante analisar nos textos literários).

Na observação de aulas, a observadora desempenhou o papel de *não participante*, isto é, não teve nenhum tipo de intervenção durante a auscultação das aulas. A observação centralizou-se na análise do comportamento do professor e do aluno no que tange ao tratamento e leitura do texto literário na aula de língua portuguesa.

Foram observadas aulas em duas turmas de áreas e de professor diferentes, sendo uma turma de Humanística e outra de Ciência e Tecnologia, ambas do 11ºano. Estes professores leccionam no Liceu Domingos Ramos. Foram observadas três aulas por cada professor, totalizando seis aulas de 50 minutos cada.

O questionário dirigido aos alunos foi aplicado a catorze alunos de cada turma com o objectivo de conhecer melhor o aluno inquirido e a sua ligação com a leitura da literatura na aula de língua portuguesa.

3.1.1- Apresentação e análise dos resultados do questionário aplicado aos alunos.

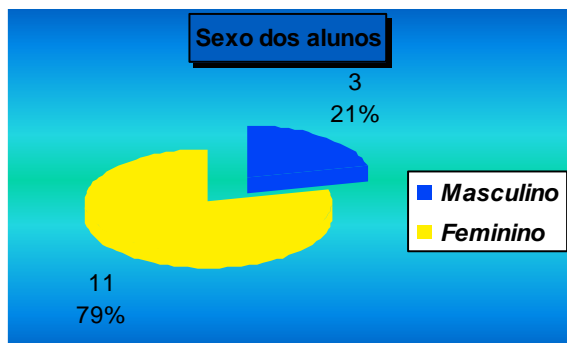


Gráfico 1 – Distribuição por Sexo - Turma de C T

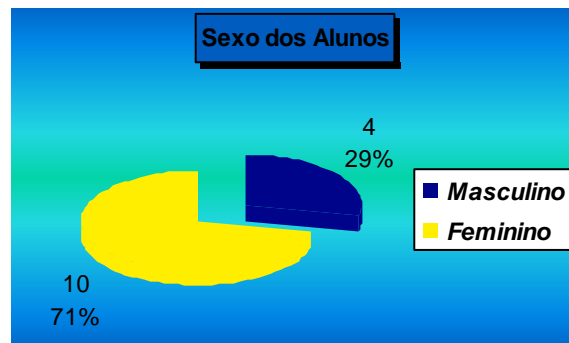


Gráfico 2 – Destrução por Sexo -Turma de H

Na caracterização das turmas em estudo constatou-se que na turma de Ciência e Tecnologia (CT) há um predomínio de raparigas, o que representa 78,57%, em detrimento dos rapazes, conforme elucidado pelo gráfico acima. Na de Humanística constata-se também esse predomínio de raparigas em relação aos rapazes, isto é, 71% são raparigas e 29 % são rapazes.

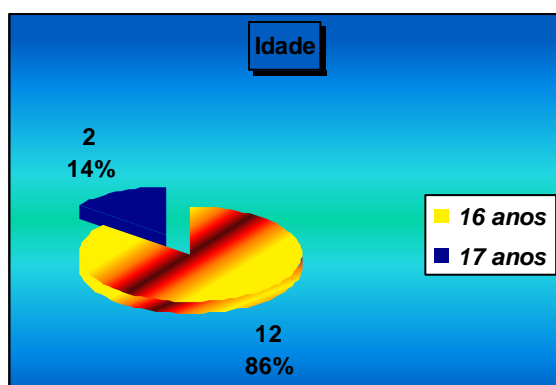


Gráfico 3 - Idade -Turma de Ciência e Tecnologia

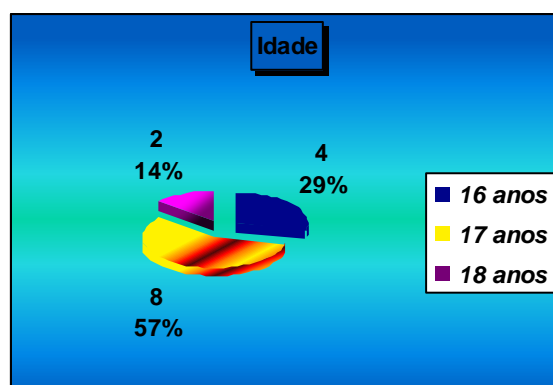


Gráfico 4 - Idade – Turma de Humanística

No que diz respeito à idade dos alunos inquiridos, verificou-se que na turma de CT, 86% dos alunos têm 16 anos, isto é, idade apropriada à frequência do ano em que se encontram. Os restantes 14% têm 17 anos o que demonstra que não deveriam estar a frequentar este ano. Na turma de Humanística, 28,6% dos alunos, à semelhança da turma acima referida, têm 16 anos, idade adequada para frequentar o 11ºano. Mas há um número bastante elevado de discentes com a idade compreendida entre 17 e 18 anos, o que mostra que não deveriam estar a frequentar este ano de escolaridade.

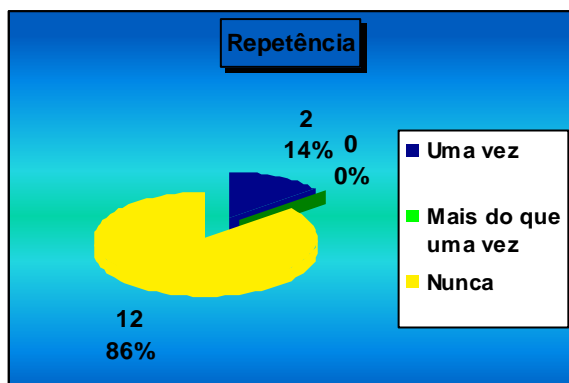


Gráfico 5 - *Repetência – Turma de C. e Tecnologia*

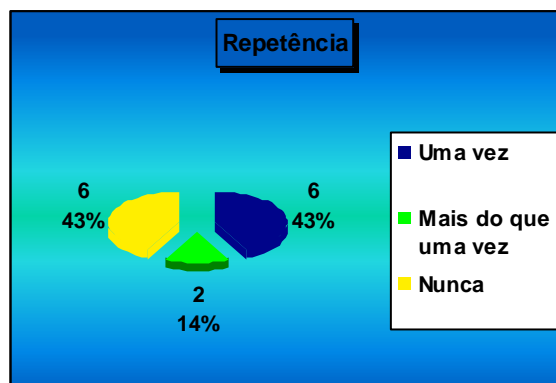


Gráfico 6 - *Repetência – Turma de Humanística*

Na turma de CT verificou-se que há um número reduzido de alunos repetentes, ou seja, 14% dos discentes reprovaram uma vez, e 86% nunca reprovaram. Enquanto na turma de Humanística, 43% dos alunos já reprovaram uma vez, 14% mais do que uma vez e os restantes 43% nunca reprovaram. Pode-se concluir que o número de repetentes na turma de Humanística é superior ao da turma de Ciências Tecnológicas. Deste modo, na turma de CT há mais sucesso escolar do que na turma de Humanística.

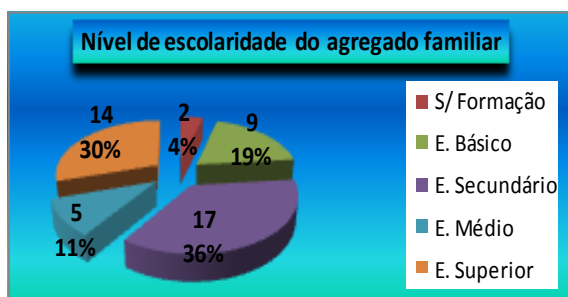


Gráfico 7 - *Nível de escolaridade do agregado*

familiar – Turma de C. e Tecnol.

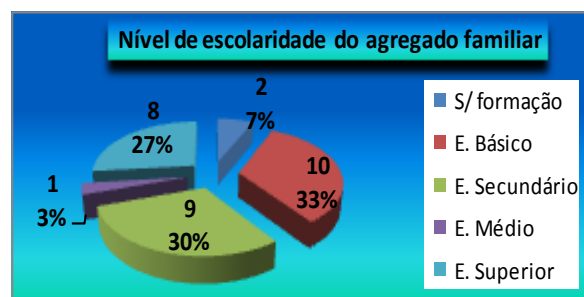


Gráfico 8 - *Nível de escolaridade do agregado familiar*

Turma de Humanística

Relativamente ao nível de escolaridade das famílias com quem vivem os alunos constatou-se que na turma de CT a maioria das pessoas que vivem com os discentes possuem o ensino secundário registando-se também um número significativo de pessoas com o ensino superior. Por sua vez, na turma de Humanística a maioria das pessoas possui apenas o ensino básico.

Perante os dados podemos realçar que, na turma de CT, o agregado familiar tem um nível de escolaridade mais alto do que na de Humanística, isto é, os alunos convivem pessoas com mais preparação para incentivar o educando para a leitura.

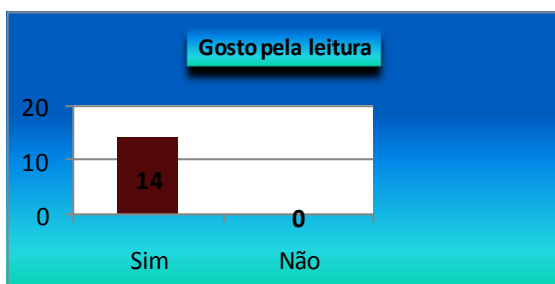


Gráfico 9 – Gosto pela leitura – T. de C.T

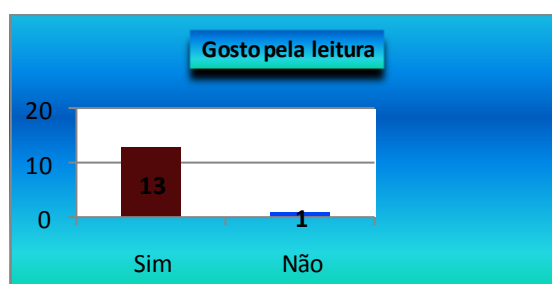


Gráfico 10 – Gosto pela leitura – T. de Humanística

No tocante ao gosto pela leitura perguntámos aos alunos inquiridos se costumam ler livros e verificou-se que em ambas as turmas foram unânimes em afirmar que costumam ler livros, embora na turma de Humanística um aluno tivesse respondido que não. Isto é, na turma de CT 100% dos alunos costumam ler livros e na outra turma apenas 93%.



Gráfico 11 – Livros preferidos - Turma de C. Tecnol.



Gráfico 12 - Livros preferidos - Turma de Humanística

Nesta sequência da aferição do gosto pela leitura perguntámos aos inquiridos de que tipos de livros gostam de ler. Verificou-se que são alunos que gostam de uma tipologia variada de textos, ou seja, alguns alunos gostam de ler mais do que um tipo de livro. De uma forma geral, na turma de CT os alunos gostam mais de ler livros de banda desenhada e de aventura. Já na turma de Humanística verificou-se que há um equilíbrio, isto é, os inquiridos gostam de ler quase todos os tipos de textos.

Perante os dados pode-se dizer que os alunos de Humanística praticam uma leitura mais variada do que os de CT, eles gostam de um leque variado de livros, enquanto os de CT gostam mais de livros de quadrinhos e banda desenhada.

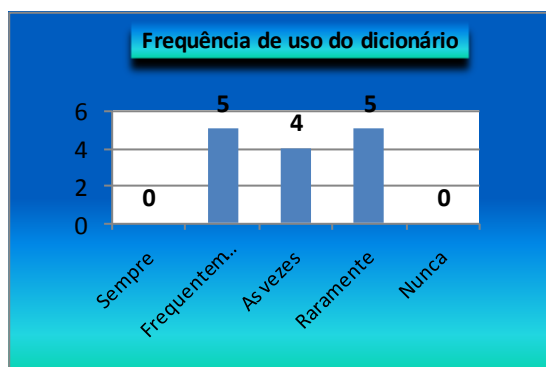


Gráfico 13 – Uso do dicionário durante a leitura

Turma de C. T



Gráfico 14 - Uso do dicionário durante a leitura

Turma de Humanística

No que diz respeito à utilização do dicionário no momento da leitura constatou-se que na sala de CT, 36% dos alunos usam frequentemente o dicionário, 28% usam-no às vezes e 36% usam-no raramente. Na outra turma, 7% dos alunos utilizam dicionário frequentemente, 57% às vezes, 14% raramente e 22% não usa o dicionário no momento da leitura.

A partir dos dados, verifica-se que na turma de CT os alunos usam o dicionário no momento da leitura enquanto na de Humanística nem sempre o usam.

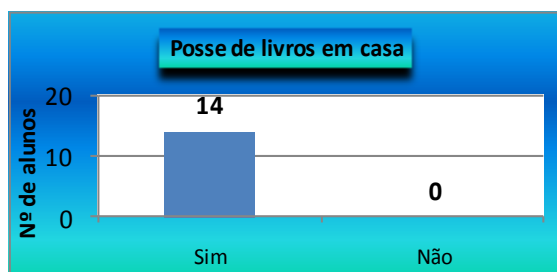


Gráfico 15 – Posse de livros - Turma de C. T

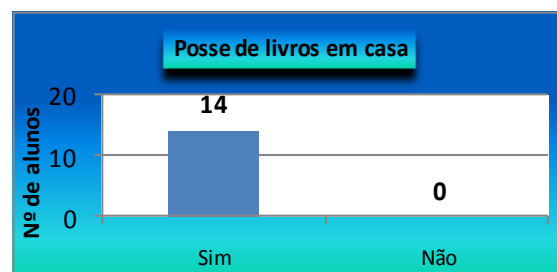


Gráfico 16 - Posse de livros - Turma de Humanística

Na análise dos questionários verificou-se que foram todos unânimes em afirmar que têm livros em casa. Isto é, 100% de alunos de ambas turmas afirmaram que têm livros em casa. O que nos leva a pensar que não têm contacto com o livro só na escola.



Gráfico 17 – *Tipos de livros –Turma de C. T*

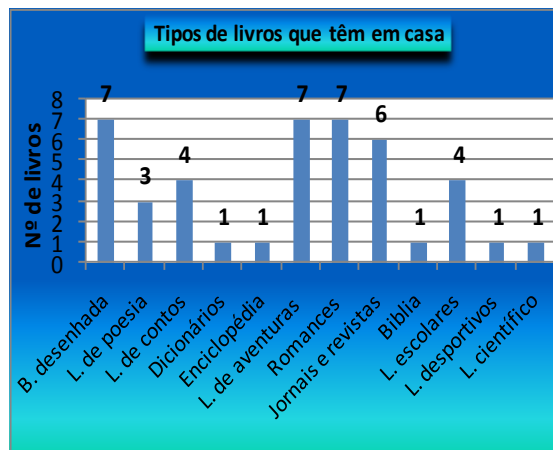


Gráfico 18 - *Tipos de livros- Turma de Humanística*

Nessa mesma linha perguntámos-lhes que tipos de livro têm em casa. Na turma de CT verificou-se que os livros que mais têm em casa são romances, livros de conto e livros de banda desenhada. Na outra turma os livros que mais têm em casa são da tipologia romance, aventuras e banda desenhada.

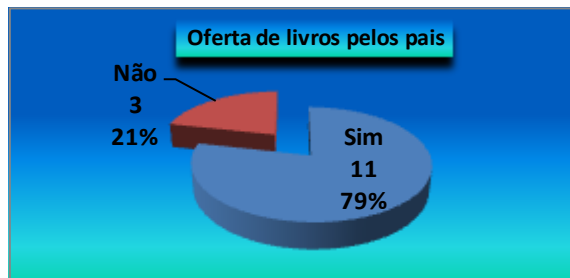


Gráfico 19 – *Oferta de livros pelos pais - Turma de C.T*



Gráfico 20 - *Oferta de livros pelos pais – Turma Humanist.*

Quanto ao papel dos pais no incentivo dos filhos à leitura, constatou-se que na turma de CT 79% dos discentes realçou que os pais já lhes ofereceram livros sem que os filhos lhes peçam, contrapondo-se a 21% dos inquiridos que disseram que não. Já na turma de Humanística constatou-se o contrário, isto é, 57% dos alunos proferiram que nunca os pais lhes ofereceram livros e 43% verbalizaram que sim. Comparativamente pode-se verificar que os pais dos alunos de CT têm mais preocupação em oferecer livros aos filhos incentivando-os à leitura, visto que essa é uma tarefa que não deve ser desempenhada só pela escola. Há que começar primeiro na família.

Portanto, a família como espaço de orientação, de construção da identidade de um indivíduo, deve promover o acto de ler para que os alunos construam o gosto pela leitura. Este dado confirma-se com o da caracterização do agregado familiar (gráficos 7 e 8). O progresso do acto de ler pode ser transmitido no âmbito do seio familiar, pois essa responsabilidade não pode ser delegada somente à escola, deve haver uma parceria entre a biblioteca escolar e a família.

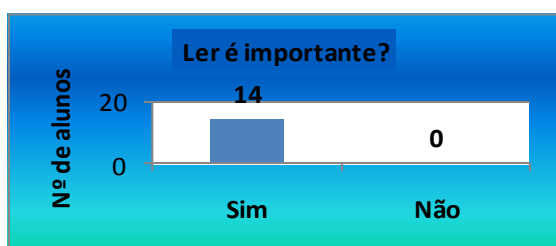


Gráfico 21– *Importância da leitura* - Turma de C.T

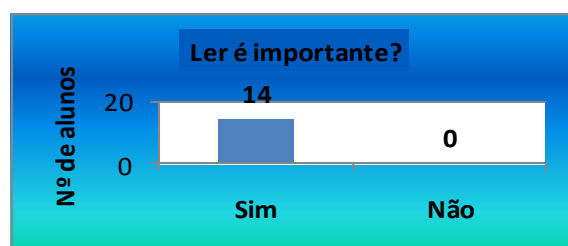


Gráfico 22 – *Importância da leitura* -Turma de Humanística

Unanimemente, ambas as turmas realçaram que ler é importante, porque através dela adquirem novos conhecimentos e vocábulos, novas experiências. Com a leitura, o leitor desenvolve a sua capacidade e aperfeiçoa-se no domínio da língua, é um acto de desenvolvimento do cérebro e lendo aprende-se sempre mais.



Gráfico 23– *Finalidade da leitura* - Turma de C.T



Gráfico 24 – *Finalidade da leitura* - Turma de Humanística

Quanto às finalidades de leitura constatou-se que na turma de CT, 48% dos alunos lêem para aprender mais, 41% para se divertirem e 11% para tirar apontamentos e nenhum dos alunos lê para agradar a outro. Na turma de Humanística, 64% dos alunos lêem para aprender mais, 22% para divertir e 14% para tirar apontamentos e à semelhança da outra turma,

ninguém lê para agradar aos outros. Pode-se verificar que em ambas as turmas os alunos lêem mais para tirar apontamentos.

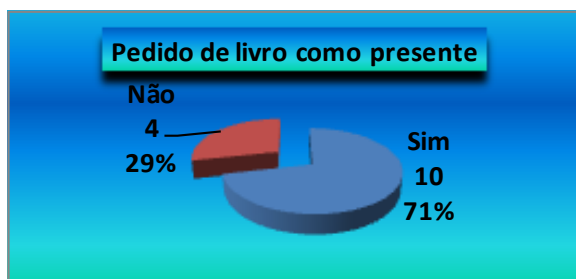


Gráfico 25– *Pedido de livro aos pais - Turma de C.T*



Gráfico 26 – *Pedido de livro aos pais – Turma de Humanística*

Quanto ao interesse dos alunos pela leitura constatou-se que na turma de CT, 71% dos educandos já pediram livros como presente aos pais e 29% nunca o fizeram. Contrariamente ao que acontece na turma de Humanística, 71% dos alunos disseram que nunca pediram livros como presente aos pais e apenas 29% disseram que sim.

A partir dos dados pode-se verificar que apesar de os alunos de Humanística serem da área de letras, os das ciências preocupam-se mais em pedir livros aos pais o que é uma forma de os incentivar à leitura. Tal constatação levantou-nos algumas inquietações sobre o universo dos interesses dos alunos dessa área, onde os alunos lerão mais.

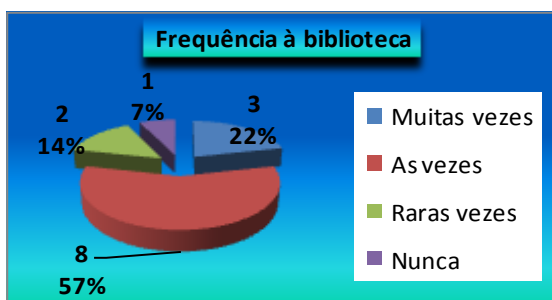


Gráfico 27 – *Frequência da Biblioteca - Turma de C.T*

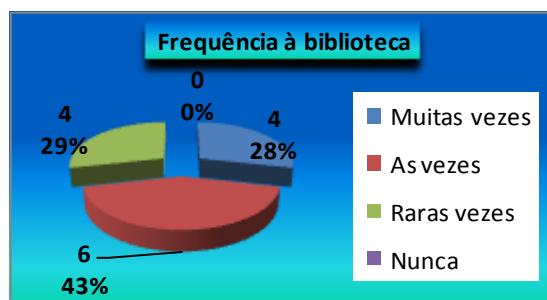


Gráfico 28 - *Frequência da Biblioteca – Turma de Humanística*

Na turma de CT, 93% dos alunos frequentam a biblioteca, sendo que 57% às vezes, 22% muitas vezes e 14% raras vezes. Regista-se 7% que não têm este hábito. Na outra turma,

100% dos alunos têm o hábito de frequentar a biblioteca, sendo que 43% a frequenta às vezes, 28,5% muitas vezes e os outros 28,5% raras vezes.

Segundo os dados, os alunos de Humanística são mais assíduos no que diz respeito à frequência da biblioteca.



Gráfico 29 – *Gosto pelos textos trabalhados* – Turma de C.T

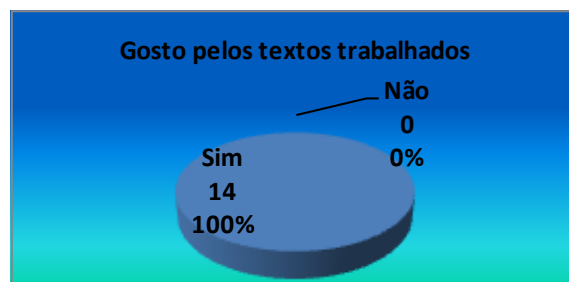


Gráfico 30 – *Gosto pelos textos trabalhados* – Turma de Humanística

Os textos trabalhados na sala agradam ou interessam a 76% dos alunos de CT em oposição aos 24% que gostariam de trabalhar outros tipos de textos. Contrariamente, na turma de Humanística 100% dos alunos gosta dos textos trabalhados na sala.

É interessante realçar que alguns alunos de CT responderam que gostam dos textos trabalhados na sala, isso porque são textos interessantes, mas a forma como são trabalhados é que não lhes agrada. Acrescentam ainda que os professores deveriam adoptar outra metodologia para análise e interpretação dos textos. Nota-se que já na turma de Humanística isso não acontece. Será que a metodologia utilizada pelo professor de CT mais adequada? Será que por terem professores diferentes as metodologias usadas também variam?

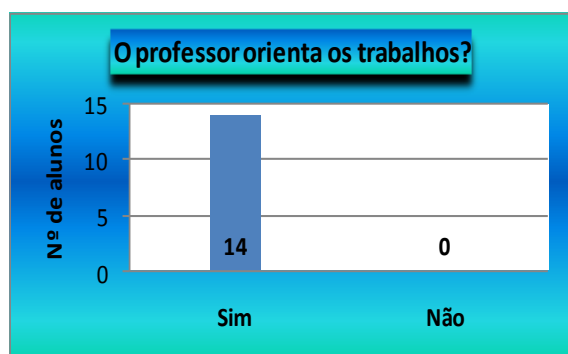


Gráfico 31 – *Orientação dos trabalhos* – Turma de C.T

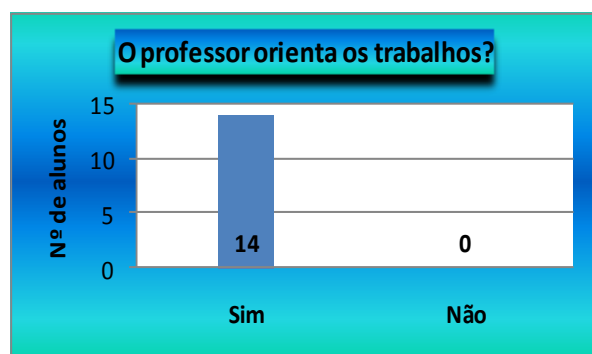


Gráfico 32 – *Orientação dos trabalhos* – Turma Humanística

Quanto à orientação do professor na leitura dos textos, as duas turmas foram unânimes em afirmar que o professor os orienta, o que equivale a 100% dos inquiridos de ambas as turmas. Nota-se pelas respostas obtidas nas duas turmas que os alunos reconhecem que o professor se preocupa em ajudá-los na compreensão dos textos em análise, o que é um aspecto bastante positivo porque é uma forma de os incentivar para a leitura.



Gráfico 33 – *Preferência pelos textos literários*

Turma de Ciência e Tecnologia



Gráfico 34 – *Preferências pelos textos literários*

Turma de Humanística

Na turma das Ciências exactas, 41% dos alunos preferem trabalhar contos, 29% o texto poético, 24% preferem romances e 6% novelas. Nesta turma, alguns alunos preferem trabalhar mais do que um tipo de texto. Na outra turma 43% dos alunos preferem textos poéticos, 29% romances, 14% contos e 14% novelas.

Pode-se ver que o gosto nessas duas turmas é diversificado, uma vez que segundo os dados obtidos eles se interessam por vários tipos de textos.

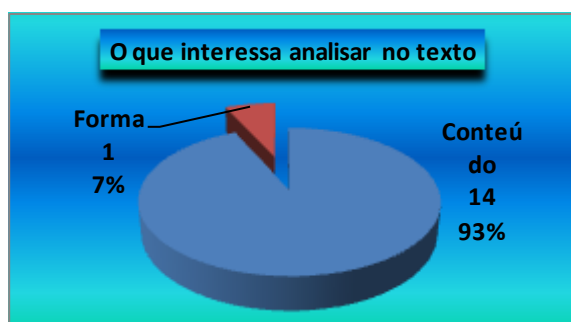


Gráfico 35 – *O que interessa analisar no texto – Turma*

de C. T

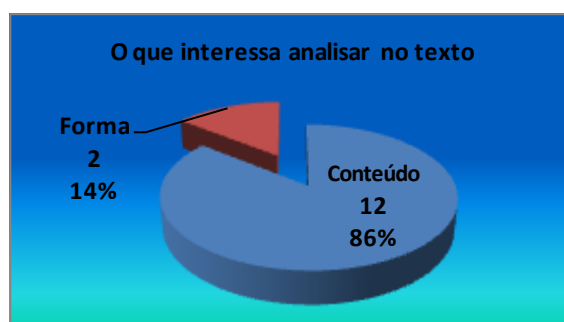


Gráfico 36 – *O que interessa analisar no texto*

Turma de Humanística

A maior parte (93%) dos alunos de CT disseram que o que é mais interessante analisar nos textos é o conteúdo, contrapondo-se a 7% que acham que é a forma. Noutra turma, 86% acha que é o conteúdo e 14% a forma.

Analisando os dados verifica-se que ambas as turmas preferem analisar o conteúdo do que a forma.

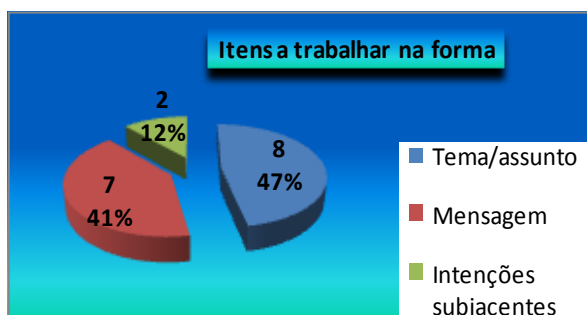


Gráfico 37 – *Itens trabalhados na forma – Turma de C.T*

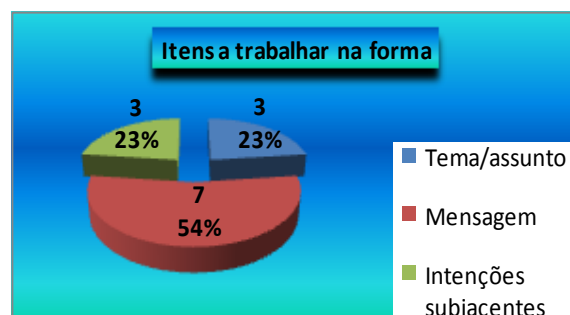


Gráfico 38 – *Itens trabalhados na forma – Turma de Humanística*

No respeitante ao conteúdo, 47% dos alunos preferem analisar o tema ou assunto dos textos, 41% a mensagem e 12% as intenções subjacentes no texto. Na de Humanística, 54% preferem à mensagem contida no texto e 23% o tema ou assunto e, os outros 23% as intenções subjacentes. Nota-se que os alunos de CT gostam mais de analisar o tema ou o assunto enquanto os de Humanística preferem a mensagem contida no texto.

O tratamento dos dados fornecidos pelos questionários permitiram-nos ter uma ideia muito completa do tipo de aluno mais ou menos capacitado para uma leitura autónoma bem como um retrato da situação em que tanto pais como professores desempenham um papel importante na orientação e motivação da leitura nos seus educandos.

3.1.2 - Apresentação dos dados – Análise do questionário aplicado aos professores

Com o objectivo de conhecer a metodologia e as estratégias que os professores do terceiro ciclo utilizam na leitura dos textos literários, optou-se por elaborar um guião de questionário com informações diferentes, complementares e pertinentes.

Desta forma, o questionário incidiu sobre:

- o grau de conhecimento que os professores têm dos respectivos alunos (dificuldades, interesses e preferências no que diz respeito à leitura);
- as preocupações dos mesmos relativamente à planificação (centrada na aprendizagem dos alunos ou no cumprimento do programa);
- as estratégias, recursos e metodologias utilizadas para ajudar os alunos na análise e interpretação dos textos.

Assim, da aplicação desse instrumento, foram obtidos os seguintes resultados:

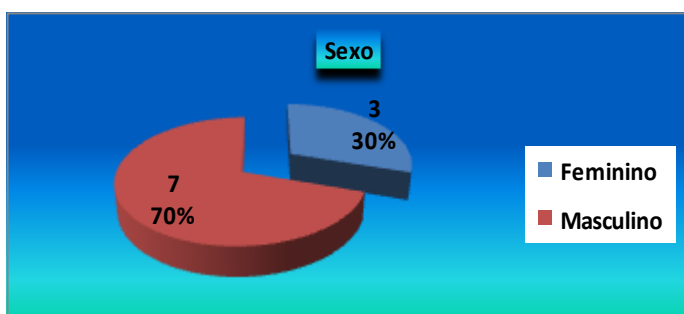


Gráfico 39 – *Sexo dos professores inquiridos*

No que diz respeito ao sexo constatou-se que a maioria dos professores inquiridos é do sexo masculino, num total de 70% contrapondo aos 30% do sexo feminino.

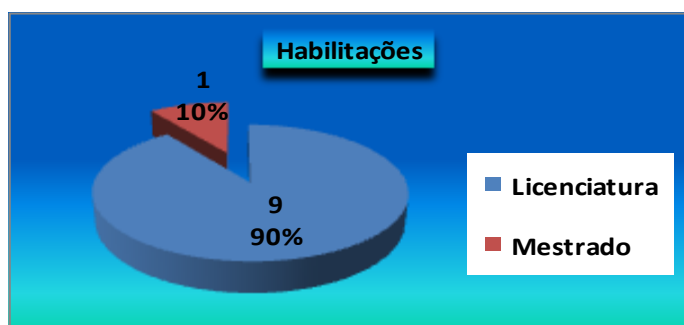


Gráfico 40 – *Habilitações dos professores inquiridos*

Quanto ao grau académico dos professores inquiridos verificou-se que 9 (90%) deles têm Licenciatura e apenas um professor correspondente a 10% é Mestre.



Gráfico 41 – *Tempo de serviço dos professores inquiridos*

Relativamente ao tempo de serviço, constatou-se que 10% dos inquiridos tem entre 1 e 10 anos de serviço, 30% entre 11 e 20 anos, 60% entre 21 e 30 anos. A partir dos dados apresentados pode-se constatar que a maioria dos professores tem grande experiência de leccionação.

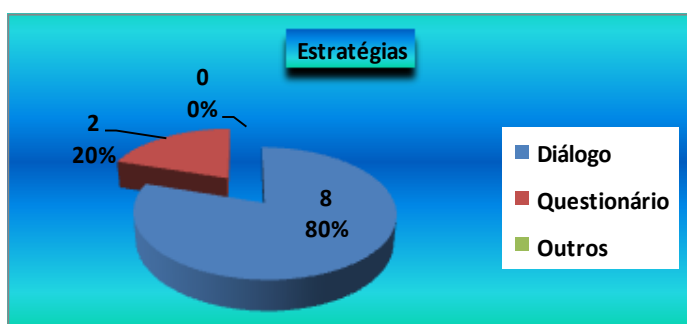


Gráfico 42 – *Estratégias utilizadas pelos professores durante à leitura.*

Muitas vezes, as metodologias e as estratégias que o professor utiliza para leccionar determinada matéria condicionam a aprendizagem do aluno. Por isso, é muito importante que o docente utilize estratégias adequadas que facilitem a aprendizagem do educando.

Quanto aos professores inquiridos, constatou-se que 80% deles utiliza o diálogo com os alunos no momento da leitura, contrapondo-se a 20% que utilizam questionários. Sendo assim, pode-se sublinhar que a maioria dos docentes no momento da leitura dialoga com os seus alunos.

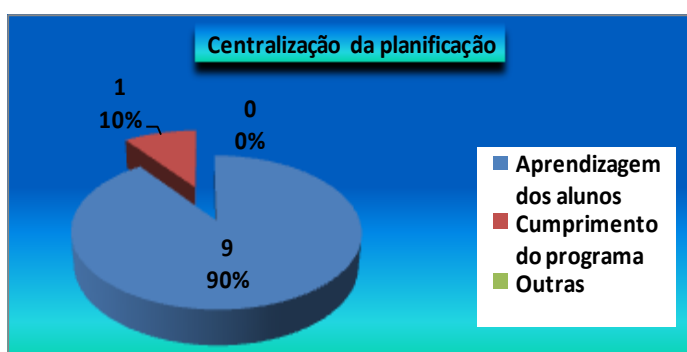


Gráfico 43 – *Centralização da planificação feita pelos professores.*

Como sabemos, a abordagem por competência (APC) exige uma planificação centrada na aprendizagem dos alunos, em que, segundo Rogiers, o professor no momento da planificação preocupa-se em traçar algumas competências que o aluno deve atingir. Como o ensino moderno exige uma planificação por competência, quisemos saber dos professores, se no momento da planificação de uma aula de leitura, esta é centrada na aprendizagem do aluno ou no cumprimento do programa. Na análise dos dados verificou-se que 90% dos professores respondem que centram a planificação na aprendizagem dos alunos, contrapondo-se a 10% que se preocupam em cumprir o programa. Pode-se verificar que a maioria dos professores inquiridos, no momento da planificação traça objectivos centrados na aprendizagem do aluno.



Gráfico 44 – *Estratégias utilizadas para despertar o interesse dos alunos pela leitura.*

Como foi acima referido, conforme forem as estratégias utilizadas assim será a forma como o aluno encara uma determinada matéria. E numa actividade como a leitura, exige-se estratégias que façam com que o aluno se sinta interessado pelo que vai ler.

Neste ponto, constatou-se que, para despertar o interesse dos alunos pela leitura dos textos analisados na sala, 38% dos professores fazem a exploração do tema, 29% exploram o título, 24% mandam os alunos fazerem uma leitura silenciosa e apenas 9% lê para os alunos, isto é, fazem uma leitura modelo.

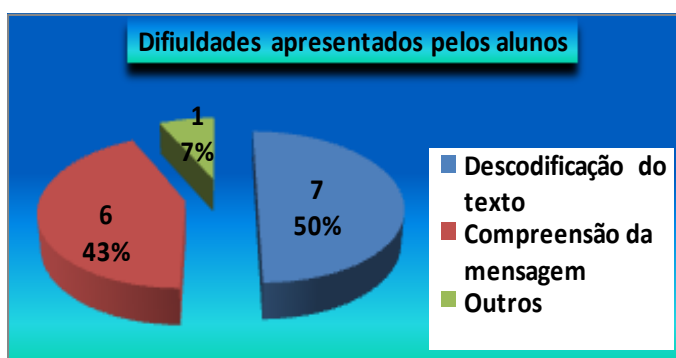


Gráfico 45 – *Dificuldades que os alunos apresentam na leitura e interpretação dos textos.*

O professor, enquanto

orientador, deve conhecer os seus alunos e saber quais são as dificuldades que apresentam em determinada matéria. Neste caso em particular, o docente tem a obrigação de conhecer as dificuldades dos discentes no que tange à leitura e à interpretação dos textos analisados na sala.

Pode-se salientar que para 50% dos professores, os alunos têm mais dificuldades na descodificação do texto, 43% acham que é na compreensão da mensagem e apenas 7% pensam que têm dificuldades em outros aspectos tais como: relação comparativa com outros textos lidos, ou seja, sentem dificuldades em fazer a intertextualidade.

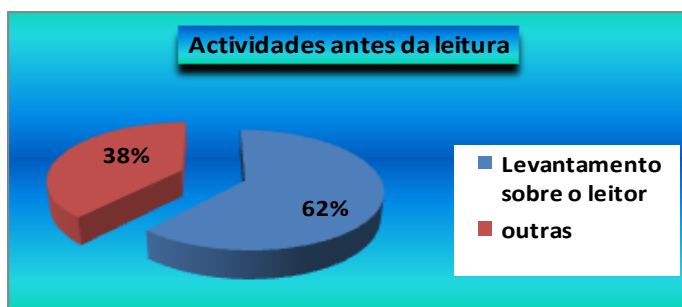


Gráfico 46 – *Atividades feitas antes da leitura.*

Uma actividade de leitura exige muito do professor e também do aluno, por isso prepará-los para tal é importante, uma vez que a preparação ajuda-os a tirar os melhores benefícios da leitura. Na análise dos dados constatou-se que 62% dos professores respondem que, antes da leitura, fazem o levantamento dos dados sobre o autor, contrapondo-se a 38% que fazem outras actividades tais como: nota introdutória, leitura do prólogo da obra, leitura de imagens, levantamento de palavras-chaves e contextualização. A partir das respostas, pode-se constatar que a maioria dos professores, antes da leitura propriamente dita, faz o levantamento de dados sobre o autor e diz desenvolver um actividade de pré-leitura, com acções de motivação.

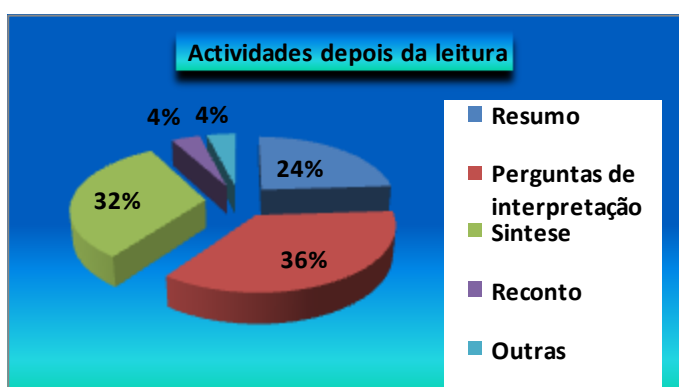


Gráfico 47 – *Atividades feitas depois da leitura.*

Tal como é importante fazer algumas actividades antes da leitura de qualquer texto como forma de estimular os alunos para a leitura, também é importante fazer algumas posteriormente para averiguar se o alunos compreenderam o que leram. No que diz respeito a este aspecto constatou-se que 36% dos professores para consolidar a leitura fazem perguntas de interpretação aos discentes, 32% mandam os alunos fazerem a síntese, 24% pede-lhes para fazerem o resumo, apenas 4% mandam-nos fazer o reconto e outras actividades tais como opinar sobre o assunto lido.



Gráfico 48 – Textos analisados nas aulas

Muitas vezes o tipo de texto analisado na sala condiciona o interesse do aluno para a leitura do mesmo. Como se sabe, o programa de Língua portuguesa e, neste caso particular, o do terceiro ciclo apresenta um leque de obras que servem de suporte para a leitura da literatura. Assim, verificou-se que 53% dos professores inquiridos aproveitam as propostas de textos do programa para analisar na sala, contrapondo-se a 47% deles que levam para sala outros tipos de textos (propostos pelos alunos e/ou retirados da internet) para além dos oficialmente propostos. Um aspecto interessante é que, segundo os inquiridos, muitos conteúdos do 3º ciclo não têm textos, de modo que é o professor quem tem de escolher os que melhor estão adequados à matéria a estudar e aos interesses dos alunos, podendo ser de natureza poética, jornalística e narrativa, entre outros.

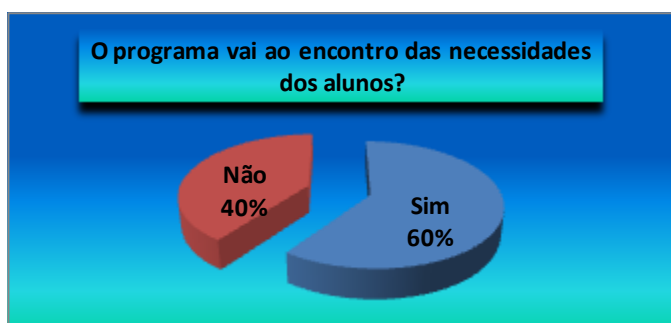


Gráfico 49 – Satisfação das necessidades dos alunos pelo programa

O mundo moderno exige um ensino por competência centralizado no aluno. Por isso na elaboração dum programa, este tem que ir ao encontro das necessidades do educando. Para Xavier Roegiers (2007), os professores devem ensinar o que está indicado nos programas oficiais, que definem competências de base. Estas competências favorecem o estabelecimento de relações entre as aprendizagens e as diferentes disciplinas.

Quanto ao programa do terceiro ciclo do ensino secundário constatou-se que para 60% dos professores o programa vai ao encontro das necessidades e interesses dos alunos e para os outros 40% ele não cumpre este desiderato. Isso porque, segundo eles, o programa foge um pouco da realidade dos alunos, é demasiado extenso, sobretudo o da área de Humanística, que está muito centrado na literatura e relativamente ao qual os alunos perdem o interesse. Segundo os mesmos, o Ministério de Educação e Ensino Superior tem que proceder a uma actualização do programa dando mais atenção à literatura cabo-verdiana e ao gosto dos alunos.



Gráfico 50 – Contribuição do programa no desenvolvimento da leitura.

Segundo Emília Amor (1993), no contexto escolar, a leitura admite-se ser considerada de duas formas distintas: leitura enquanto actividade, que é mobilizável por professores e alunos em todas as disciplinas do currículo, e a leitura como objectivo de ensino-aprendizagem. Sendo certo que essas duas categorias acabam por se entrecruzar.

Já foi visto que a leitura é fundamental no ensino-aprendizagem dos educandos. E o programa sendo a base principal de cada disciplina é importante que este estimule ou permita o desenvolvimento desta competência.

Relativamente a este item, 80% dos professores realçam que o programa permite o desenvolvimento da leitura enquanto competência e apenas 20% acham que não porque há pouco incentivo de leitura, existe défice nesta matéria e tudo é “imposto” e isso não cativa os alunos.

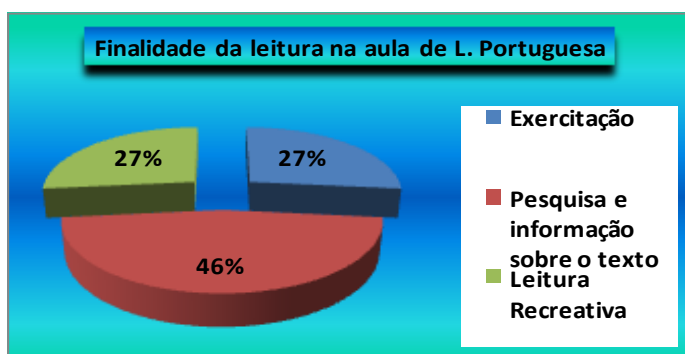


Gráfico 51 – Finalidade da leitura na aula de Língua Portuguesa.

Na perspectiva de Regina Zilberman(2000:94), a escola resiste à ideia de conceder à leitura um estatuto segundo o qual essa ultrapassa a sua condição acessória, validando-a tão somente quando a transforma num modo de acção. Segundo ela, essa escolha prejudica o ensino, tornando-a uma actividade extremamente aborrecida.

Assim sendo é importante saber quais são as finalidades da leitura na aula de língua portuguesa. Constatou-se que para 46% dos professores, a leitura é uma forma de pesquisa e informação sobre o texto, para 27% ela é vista como uma forma de exercitação e recreação. O resultado dos dados recolhidos vão ao encontro do que a autora destacou, uma vez que, para a maioria dos professores, a leitura é vista como uma forma de pesquisa e informação sobre o texto.

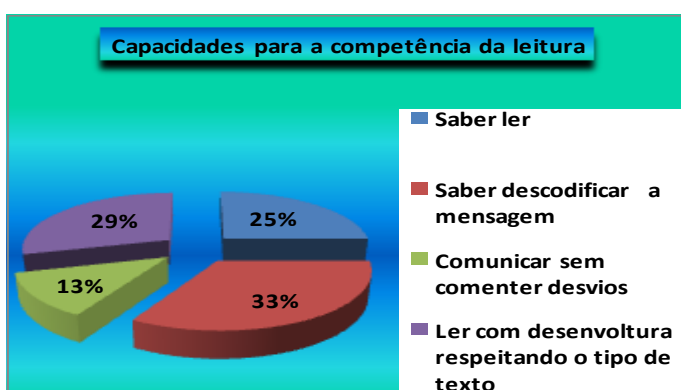


Gráfico 52 - Capacidades indispensáveis à competência da leitura.

Já foi referido que hoje a Educação exige um ensino por competência, para que no final do ano os alunos tenham desenvolvido algumas delas. Portanto para Roegiers(2007) ser competente é saber fazer face aos problemas do dia-a-dia.

Verificou-se que segundo 33% dos professores, para os alunos serem competentes na leitura devem saber decodificar a mensagem contida no texto, 29% acham que para serem competentes precisam ler com desenvoltura respeitando o tipo de texto, 25% pensam que os

discentes têm que saber ler, e 13% consideram que para serem competentes os educandos devem comunicar sem cometer desvios.

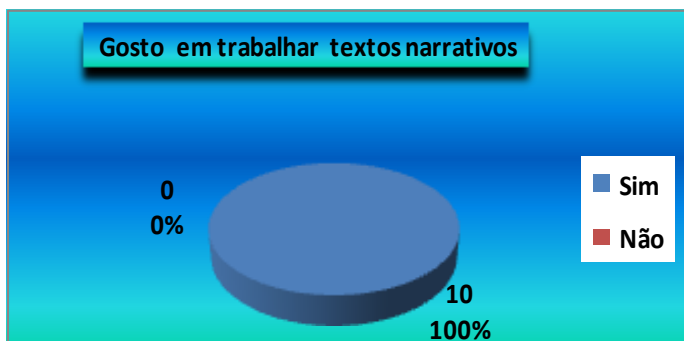


Gráfico 53 – O gosto em trabalhar textos narrativos nas aulas.

Na opinião de muitos professores ensinar é um trabalho muito nobre e que para se ter sucesso a pessoa tem que gostar do que faz. Nesta perspectiva pode-se dizer que para ter sucesso na implementação de determinado conteúdo e mostrar aos alunos a sua importância, os professores têm que sentir prazer em leccioná-lo e, neste caso particular, gostar de trabalhar os textos analisados na sala, sejam eles de que tipo forem.

Segundo os dados adquiridos, os professores foram unânimes em proferir que preferem trabalhar os textos narrativos, porque estes são úteis, uma vez que permitem ao aluno desenvolver as suas capacidades de leitura, análise, interpretação dos textos e compreensão das intenções do autor. O estudo do texto narrativo conduz ao aumento da capacidade oral e compreensão dos mesmos, visto que ajuda a compreender outros tempos, outras realidades e há uma multiplicidade de interpretações possíveis. São textos que permitem uma diversificação de estratégias na sua leitura e ajudam a construir um universo alternativo.

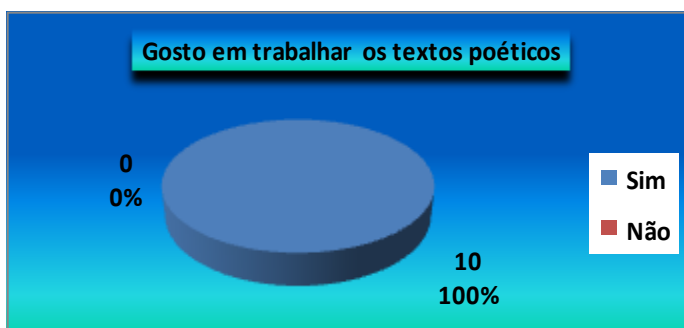


Gráfico 54 – O gosto em trabalhar textos poéticos nas aulas.

Neste domínio, os professores foram unânimes em afirmar que sentem prazer em trabalhar com os alunos os textos poéticos, pelas mesmas razões acima referidas para o texto narrativo.

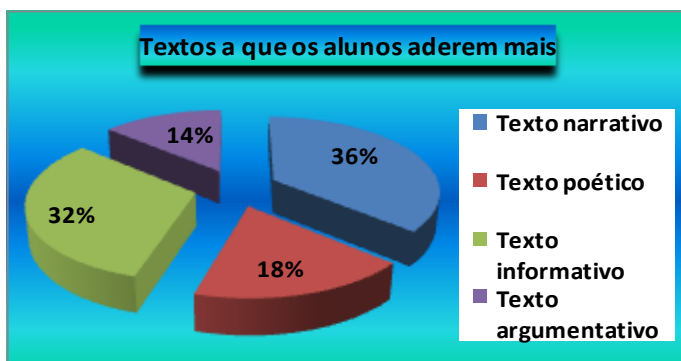


Gráfico 55 – Adesão aos diferentes tipos de textos pelos alunos.

Vimos que segundo os professores a maioria dos textos tabalhados na sala são propostos pelo programa, mas é muito importante que o professor conheça as preferências dos alunos em termos de tipo de livros e de textos para assim poder promover mais motivação nas aulas.

Na opinião de 36% dos professores inquiridos, os alunos aderem mais aos textos narrativos, 32% pensam que eles gostam mais dos textos informativos, 18% acham que os educandos preferem os textos poéticos e apenas 14% tem a ideia que os alunos escolhem os textos argumentativos.

As constatações proferidas pelos professores de uma certa forma vão ao encontro das respostas obtidas pelos alunos inquiridos, uma vez que estes afirmaram gostar mais de trabalhar romances e contos.

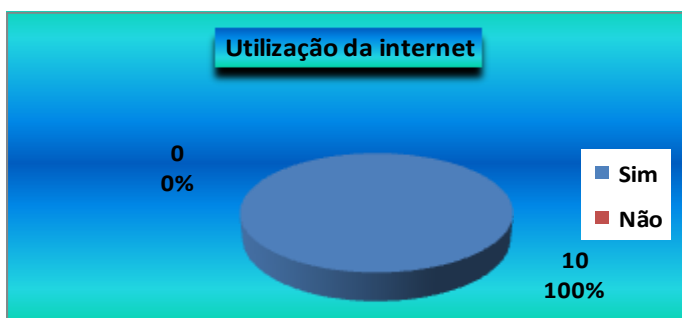


Gráfico 56 – Utilização da internet pelos professores

Com a globalização e o avanço das novas tecnologias de informação, ensinar ficou mais fácil e desafiante pelos recursos que elas proporcionam. Com a internet o professor pode pesquisar sobre vários assuntos, levar os materiais para a sala e partilhá-los com os alunos. Essa nova abordagem de ensino impõe ao professor uma atitude reflexiva, isto é, de estar sempre a investigar de forma a proporcionar um ensino de qualidade aos jovens. Daí que, seguindo esta linha de pensamento, tenhamos constatado que os professores foram unânimes em afirmar que utilizam a internet sempre.

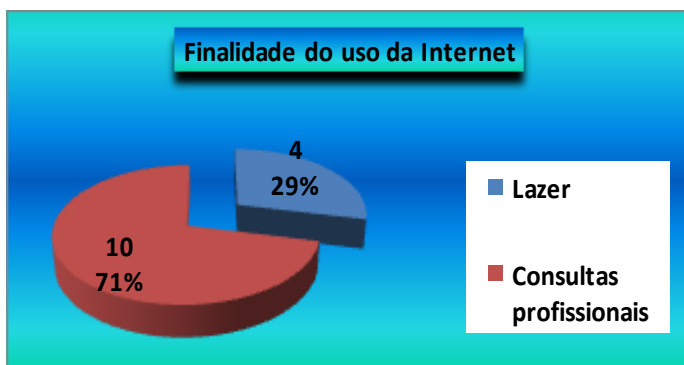


Gráfico 57 – Finalidades do uso da internet pelos professores

Mas usar para que fim? Quanto à finalidade do uso da internet, com o resultado dos dados verificou-se que os docentes inquiridos utilizam internet mais para fazerem pesquisa profissional. No entanto, no seu processo de desenvolvimento e acompanhando as oportunidades oferecidas pela aldeia global, a internet constitui um excelente recurso informativo e de divulgação de textos, quer literários quer teóricos, aos quais os alunos podem facilmente aceder para enriquecer o leque das pesquisas e melhorar consideravelmente o nível de conhecimentos e a cultura geral, num ambiente particularmente atractivo à juventude.

3.2 - Caracterização da prática pedagógica - observação de aulas

Aplicando o guião de observação de aulas, foram assistidas seis aulas em duas turmas do 11º ano sendo uma da área de Humanística e outra de Ciência e Tecnologias. O guião serviu de instrumento para caracterizar a prática pedagógica dos professores e também analisar o comportamento dos alunos face à leitura dos textos literários.

Na análise das aulas foram ainda utilizadas anotações que incidiram sobre o comportamento dos alunos e do professor, a relação professor/aluno e aluno/aluno, registos dos trabalhos no quadro e nos cadernos. Estes foram dados importantes e que facilitaram a contextualização dos outros itens analisados.

As aulas observadas incidiram sobre a leitura do texto literário: «O Primo Bitu » da escritora cabo-verdiana Fátima Bettencourt. A análise da obra em si não era o mais relevante para este estudo, mas sim o comportamento do professor e dos alunos face à leitura do texto literário.

3.2.1- Aulas assistidas na turma das Ciências e Tecnologias

Caracterizando a turma podemos dizer que é uma turma pequena constituída por 16 alunos, com a idade compreendida entre os 16 e 17 anos, na sua maioria não repetentes, assíduos e participativos segundo o professor da turma. As anotações relativas à leitura dos textos literário nesta sala foram feitas com recurso ao guião de observação (anexo 3) do qual constam um conjunto de indicadores.

Passemos então, de seguida, à análise das três aulas assistidas:

Na primeira aula, o professor começou por fazer uma breve rectrospecção da aula anterior, sobre as características do conto literário/contemporâneo.

Nas aulas verificou-se que o professor teve a preocupação de aplicar o primeiro indicador do guião, **leitura de contacto de grau 3**, na medida em que na leitura e análise do texto literário orientou os alunos no sentido de identificarem a que tipo de conto o texto pertencia, bem como a conhecerem as características deste tipo de conto. Teve-se em atenção a importância do enquadramento do texto, o conhecimento por parte dos alunos da vida e obra da autora do texto e por último uma leitura em voz alta por parte dos alunos.

A partir de perguntas feitas pelo professor (-Qual é a situação que deu origem à história narrada no conto?; -Que acontecimento consideras ser o mais importante? -Qual é o assunto central da história?; Classifica o narrador quanto à presença e a ciência; Justifica a classificação desta narrativa como conto literário), os alunos identificaram o **assunto central do texto**, assim como os **acontecimentos mais importantes**. Mesmo com a ajuda do professor, os alunos tiveram algumas dificuldades em responder às questões colocadas. Segundo os alunos, isso deveu-se ao facto de não gostarem do texto proposto para análise, uma vez que esse tipo de texto não faz o «estilo» deles, que preferem analisar textos de ficção científica. No entanto, verificámos no momento de responder ao questionário aplicado, que os alunos tinham respondido que os textos que mais gostavam de trabalhar na sala são os contos.

Sendo uma turma de poucos alunos, o professor conseguiu dar atenção personalizada a cada um, só que estes mostraram uma certa resistência no que diz respeito à leitura do conto. De uma forma geral mostraram que tinham algumas dificuldades sobre as categorias da

narrativa, não conseguiram classificar o narrador quanto à presença e à ciência. Por isso a terceira aula foi dedicada à revisão das categorias da narrativa.

Verificou-se ainda que os alunos tiveram dificuldades em extrapolar o texto, isto é, não conseguiram ir para além do que estava explícito no mesmo. Por isso a acção do professor adequa-se mais ao **grau 1** do guião.

Com a orientação do professor, os alunos fizeram uma divisão superficial dos **momentos do texto**, mostrando que têm dificuldades em dividir e explicar em quantas partes ou momentos se dividia o texto. Pode-se dizer que desenvolveram competências de baixo nível. Sendo assim, as actividades do professor e o comportamento dos alunos em relação aos momentos do texto enquadram-se igualmente no **grau 1**.

O quatro indicador – **Elementos de Intensificação** – enquadrou-se no **grau 2**, uma vez que os alunos, sob a orientação do professor, identificaram o discurso, a sua relação com as figuras de estilo e com a pontuação, fazendo com que houvesse, uma análise relativamente complexa, apelando para competências superiores às de uma abordagem simples. O professor preocupou-se em esclarecer as dúvidas dos alunos em relação ao texto, aproveitando para fazer sempre registos no quadro para que houvesse mais e melhor compreensão por parte dos alunos.

O último indicador – **Comentário Escrito** – enquadrou-se no **grau 3**, visto que o professor deu explicações pormenorizadas sobre a análise do texto, efectuou a síntese dos mesmos sempre que possível, de modo a que os alunos tivessem oportunidades de corrigir, relembrar e resumir aquilo que aprenderam.

Com a caracterização pedagógico-didáctico das aulas assistidas na turma de Ciência e Tecnologia, pode-se dizer que o docente da turma é experiente no que diz respeito ao tempo de leccionação, uma vez que tem mais de vinte anos de experiência. Constatou-se que é um professor que se preocupa com a aprendizagem dos alunos e quando estes apresentam dificuldades tenta ajudá-los para a sua melhor compreensão. Porém, há muito envolvimento do professor em desproporção com o dos alunos.

Quanto aos alunos constatou-se que são muito esforçados, preocupam-se em questionar o professor em relação ao texto, embora manifestem uma certa resistência em relação ao conto,

porque segundo eles não é o tipo de texto que gostam de ler. Mas entraram em contradição com o que responderam nos questionários, quando disseram que os textos de que mais gostavam de trabalhar na sala eram os contos.

Apesar de algumas dificuldades apresentadas, verificou-se que são alunos esforçados preocupados em entender a matéria, isto é, mesmo não gostando do texto mostraram um certo interesse em entendê-lo.

3.2.2 - Aulas assistidas na turma de Humanística

Ao contrário da primeira turma, está é uma turma com 28 alunos, com a idade compreendida entre os 16 e os 18 anos e com um número bastante significativo de alunos repetentes. À semelhança da turma de CT, a observação das aulas teve igualmente como base o guião (anexo 3), que serviu de suporte à caracterização da prática pedagógica do professor.

Durante a observação constatou-se que os alunos com ajuda do professor fizeram **leitura de contacto grau 2**, visando a observação de elementos de carácter mais gerais (dados biográficos da autora; género literário; as características do conto literário), com um nível de abstracção superior à abordagem simples.

Tal como aconteceu na turma anteriormente caracterizada, a partir das perguntas feitas pelo professor (-Qual o assunto principal do texto?; -Qual a acção principal?), os alunos identificaram o **assunto** do texto. Delimitaram o assunto identificando os aspectos mais relevantes, a originalidade e a inovação do mesmo, com um nível superior à abordagem simples. Apesar de conseguirem identificar o assunto principal do texto, os alunos mostraram dificuldades em dizer qual era a acção principal, não conseguiram relacionar o texto com experiências pessoais, por isso, as actividades do professor desta turma enquadram-se no **grau 2** do guião.

Relativamente ao terceiro indicador – **Momentos do texto** – os alunos, com a orientação do professor, fizeram uma exploração superficial do texto, mostrando que têm dificuldade em delimitar o texto, isto é, à primeira não conseguiram dividir o texto em momentos, e só com muita ajuda do professor é que conseguiram ver em quantas partes poderiam dividir o conto. Desta forma pode-se realçar que as actividades do professor ficaram a nível do **grau1** do guião.

No que diz respeito ao quarto indicador – **Elementos de intensificação** – os alunos com a orientação do professor analisaram o texto reflectindo sobre os elementos que o intensificam e as suas relações. Viram como o discurso é anunciado, as figuras de estilo, os pronomes e a pontuação. Essas actividades enquadram-se no **grau 2** porque os alunos mostraram que lhes falta desenvolver algumas competências, tais como: a compreensão e a extrapolação.

O último indicador – **comentário escrito** – enquadra-se no **grau3**, uma vez o professor a partir da análise do texto estruturou, organizou e hierarquizou as ideias de forma a realizar a síntese.

Com a caracterização didáctico-pedagógica das aulas observadas na turma de Humanística constatou-se que apesar de ser uma turma de área de letras, os alunos mostraram ter muitas dificuldades na leitura dos textos literários. Não conseguiram fazer uma análise coesa e coerente do texto, ir para além do que estava explícito no mesmo, isto é, não conseguiram relacionar o texto com outros textos já analisados, nem com as suas experiências pessoais, e nem mesmo com a vida do autor. De uma forma geral, mostraram ser alunos com baixo nível de competências para *saber-fazer* e *saber-ser* perante um texto literário.

Ao contrário dos alunos da turma de CT, não mostraram muito interesse e preocupação na análise do texto, ou seja, na sua maioria mostraram ser alunos desinteressados no que diz respeito à leitura dos textos, particularmente do texto literário.

Já o professor com a sua vasta experiência em leccionar preocupou-se em orientar os alunos com o intuito de os ajudar na leitura e compreensão do texto em análise. Realçou que os alunos têm muitas dificuldades na análise dos textos literários, e que precisam ler mais, visto que são alunos do terceiro ciclo. Acrescentou ainda que não pode levar muito tempo na análise dos textos por causa da falta de interesse por parte dos alunos.

3.3 - Análise comparada entre a teoria e a prática dos professores

Da análise das seis aulas observadas e dos questionários aplicados aos professores, pode-se constatar que há uma certa discrepância entre a teoria e a prática dos professores bem como

o comportamento dos alunos em relação à leitura dos textos literários, isto é, nem sempre o que responderam nos questionários correspondem à prática corrente no dia-a-dia nas salas de aulas.

Verificou-se que, ao contrário do que ambos os professores responderam, a aula de leitura do texto literário, muitas vezes, é centrada nos objectivos previamente elaborados pelo professor, ao invés de na aprendizagem dos alunos como responderam no questionário. Ou seja, o professor preocupava-se em explorar no texto só os aspectos que ele preparou no plano, ao invés de explorar mais o conhecimento tácito dos alunos.

Os alunos também no inquérito afirmaram que gostam dos textos trabalhados na sala, mas nas aulas observadas verificou-se que há pouca adesão da parte deles na leitura e interpretação dos textos.

Nas duas turmas não houve momento de leitura silenciosa, ou seja, o professor passou logo para a leitura em voz alta e verificou-se que os alunos tiveram dificuldades, deixando transparecer durante a leitura que era o primeiro contacto com o texto. Segundo Delgado (2006), a representação mental da obra literária, é uma interiorização da linguagem, adquirida pela leitura silenciosa, e deste modo a leitura silenciosa se torna fundamental.

Durante a análise do texto verificou-se que o professor preocupava em levantar as características do conto literário, em vez de explorar competências dos alunos em relação à análise e interpretação do mesmo. Segundo Giassom (1993:19), o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.

Nessa mesma linha, Emília Amor (1993:92) realça que há que promover uma relação íntima do aluno-leitor com os livros e objectos de leitura, isto é, a forma pessoal e libertadora de se viver a leitura. Os professores das duas turmas não levaram em conta o que esses teóricos defendem que a leitura dos textos literários tem que ser sempre realizada de acordo com os pré-requisitos dos alunos, ou seja, levar sempre em conta as experiências dos alunos enquanto leitores.

Vimos que, nos dois casos analisados, não houve um trabalho de pré-leitura que permitisse aos alunos fazerem uma previsão do que seria o conteúdo, nem mesmo de tentarem relacionar o título com o conteúdo. Apesar dos professores das duas turmas se preocuparem com a aprendizagem dos alunos, a leitura do texto incidiu apenas nos objectivos previamente

traçados. Foram eles que delimitaram os objectivos de leitura e os alunos analisaram apenas o que eles queriam.

No final da análise, o professor da turma de Ciências e Tecnologias teve a preocupação de perguntar aos alunos se gostaram do texto, mas em momento nenhum pediu aos alunos que relacionassem o assunto do texto com as suas experiências pessoais. A interacção professor/aluno e aluno/aluno ajuda muito na aprendizagem do discente. Mas constatou-se que na turma de Humanística houve pouca interacção entre o professor e os alunos e isso dificultou a compreensão do texto por parte destes, isto é, a aula foi um pouco expositiva porque, segundo o professor, os alunos têm muitas dificuldades na compreensão e análise dos textos o que lhe dificulta muito o trabalho. Já na outra turma houve mais interacção entre o professor e os alunos que, o que pelo carácter bastante positivo e colaborativo da sessão, ajudou na compreensão do texto.

Quanto aos recursos e estratégias, os professores, recorreram ambos à abordagem tradicional, opondo-se à abordagem por competência, pois utilizaram textos fotocopiados, e não fizeram actividades de motivação, factor que desperta a vontade e o interesse dos alunos na análise dos textos literários.

No que tange ao comportamento dos alunos em relação aos textos literários constatou-se que muito do que foi respondido no questionário não vai ao encontro do que fazem na sala de aula. Por exemplo, a maioria disse que gosta de ler e de trabalhar os textos analisados na aula, mas verificou-se que houve pouco interesse na análise do texto, principalmente na turma de Humanística. Constatou-se que nesta turma os alunos possuem competências de baixo nível, uma vez que sentem dificuldades em ir para além do que está explícito no texto e na prática são alunos com poucos hábitos de leitura pelo que precisam de exercitar mais, visto que já estão no ciclo terminal.

Apesar de alguns aspectos a melhorar na prática pedagógica dos professores, alguns aspectos positivos são dignos de registo, tais como: a tentativa de incentivar os alunos para a leitura enquanto competência, mostrando-lhes os benefícios que esta traz; o facto de serem professores que conhecem a preferência dos seus alunos em relação aos textos trabalhados na sala, uma vez que houve coincidência nas respostas dos professores e a dos alunos em relação à tipologia de textos, à prática de pesquisa para estarem informados e acompanhar a evolução da educação. Este último aspecto afigura-se como muito positivo porque o educador deve ser também um investigador, para estar sempre a variar a sua metodologia e fazer com que o

aluno se sinta motivado. Segundo Roegiers (2004), o professor deve ter sempre uma atitude reflexiva, isto é, estar sempre a investigar e tentar diversificar sempre as suas metodologias, após uma ponderação reflexiva sobre as opções metodológicas que faz, tendo em conta as consequências da mesma no processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, pode-se realçar que durante o tratamento dos dados constatou-se que os professores possuem capacidades e são dotados de competências que lhes possibilitam a regência de aulas interactivas e interessantes que motivam os alunos. No entanto, na prática tal não acontece, ou seja, há uma discrepância, entre o que dizem e o que fazem durante a leitura do texto literário. Essa discrepância pode dever-se ao facto de eles estarem mais preocupados em cumprir o plano, em virtude de a turma ser numerosa, no caso particular da de Humanística, e também por estarem pressionados pelo tempo. E isso faz com que o aluno seja deixado em segundo plano.

No que diz respeito à prática pedagógica é necessário que os professores diversifiquem e inovem estratégias, a fim de tentar despertar mais interesse dos alunos, visto que estes afirmaram que muitas vezes a forma como o professor trabalha os textos na sala não lhes desperta muita atenção e interesse. Muitas vezes, não se trata de falta de gosto ou motivação para a leitura nos alunos, mas sim de uma reacção à maneira como os textos são trabalhos que não desperta interesse neles. Desta forma, parafraseando Emília Amor (1993:92), o aluno gosta de ler e lê, de facto, mas por princípio, trata-se de uma «má leitura» na óptica dos critérios definidos pelo programa, pela escola, pelo professor, fundados na «qualidade» (literária, científica) dos textos.

Por outro lado, muitas vezes, os professores querem impor a sua leitura esquecendo-se do aluno enquanto leitor. Para Jacinto Prado Coelho peca o professor que tentar impor a sua leitura, ela serve apenas como uma orientação para possíveis leituras. Sendo assim, e aceitando-se a leitura enquanto competência importante para o ensino-aprendizagem do aluno, o professor deve procurar sempre variar as estratégias quando perceber que o aluno não está muito interessado na matéria, visto que o ensino por competência exige uma aprendizagem centrado no aluno e não no professor como se fazia tradicionalmente. O aluno também têm que ler mais e tentar desenvolver competências de alto nível, uma vez a leitura permite aumentar a capacidade e comunicação/expressão, para além de facilitar a aprendizagem escolar. (Inês Sim-Sim : 1995)

De tudo o que foi dito e analisado para nós ficou claro que o sucesso do aluno e de uma boa exploração do texto literário na sala dependem da competência, principalmente do professor em encontrar estratégias que melhor se adequem às capacidades do aluno. A Leitura por ser transversal à demais modalidades revela uma complexa teia de relações e actividades que exigem um adequado investimento pedagógico e científico sobre o qual a Abordagem por Competência tem vindo a dar um valioso contributo.

Capítulo IV

4.1 - A Exploração da temática amorosa na obra O Vestido cor de fogo, de José Régio – uma proposta alternativa para análise no terceiro ciclo

Textos desinteressantes e desadequados à faixa etária, ou estratégias desajustadas aos objectivos e conteúdos? Na verdade, à primeira vista constatou-se que as estratégias utilizadas para o ensino da literatura não têm desenvolvido competências de alto nível nos alunos.

Sabemos que a maioria dos alunos não gostam das aulas de Língua portuguesa, assim como ler os textos propostos ou «impostos» pelos professores. Nesta mesma linha Emília Amor (1993) formula algumas questões-problema ligadas aos hábitos de leitura por parte dos alunos no seio escolar:

- Os alunos não lêem «por obrigação» aos objectivos que a escola lhes impõe? - De que modo é que a escola quer que leiam?
- Não lêem porque ninguém lhes fez da leitura um acto de saber e de prazer?
- Não lêem por não terem tempo para ler?

São questões bastante complexas que intrigam e inquietam a comunidade educativa e que nos levam a reflectir sobre o que está em causa nessa falta de competência da leitura por parte dos alunos. Dos dados que conseguimos dos questionários aplicados aos professores e aos alunos e também das aulas observadas, algumas conclusões se esboçam:

1- Constatou-se que existem algumas lacunas ou deficiências na abordagem adoptada pelo programa em geral e particularmente nas estratégias utilizadas pelos professores na leitura dos textos literários;

2- Verificou-se que os professores inquiridos não fazem um trabalho prévio com os alunos antes de começarem a leitura dos textos com o intuito de os motivar para a leitura dos mesmos, como é o caso de actividades de motivação, o tentar relacionar as experiências dos alunos com o conteúdo da aula, ou seja, perguntando-lhes sobre o que sabem acerca do texto e do autor. Tais informações podem ser obtidas com actividades de pré-leitura, isto é, exploração do título, expectativa dos alunos em relação à leitura do mesmo;

3- A actividade de leitura vai ao encontro do que muitos teóricos defendem, tais como Giasson (1993:21) que defende a interacção entre o leitor, texto e contexto, uma vez que o texto serviu de pretexto para consolidar um conteúdo programático (conto literário contemporâneo), logo, ignorou-se a teoria defendida pela Ângela Kleiman (1989:17), de que a leitura é um processo interactivo, na medida em que diversos conhecimentos do leitor interagem a todo o momento da compreensão do texto. A análise textual foi conduzida com o intuito de identificar no texto características do conto literário, e não para desenvolver competências nos alunos, defendida pela abordagem por competência Roegiers (2007:6);

4- Após a análise não foram elaboradas conclusões nem tão pouco sínteses em plenária, o que ajudaria os alunos a integrarem as informações do texto com os seus conhecimentos. Houve registo escrito, mas baseado no que o professor tinha previamente estipulado. Não houve um momento da pós-leitura que permitisse aos alunos expressar a sua opinião sobre o texto lido;

5- A maioria dos alunos das turmas inquiridas realçaram que não gostaram do texto, uns porque não é o tipo de texto que gostam de ler, outros foi por causa das estratégias adoptadas pelo professor na leitura do mesmo;

Assim, das aulas assistidas registou-se o menosprezo do carácter interactivo da leitura, por haver uma preocupação apenas com a variável texto, ignorando-se a importância do aluno-leitor e a relevância que a inserção da obra no seu contexto.

As aulas dotadas das características supra indicadas, perdem de vista as propostas da abordagem por competência em que a aprendizagem é centrada no aluno, enquanto sujeito activo e este ocupa um lugar de destaque no processo ensino aprendizagem. Isso significa que o professor deve ter a capacidade de orientar e ajudar o discente a desenvolver as suas competências mediante o conteúdo programático.

Constatou-se que a leitura dos textos literários no ensino secundário (3ºciclo) vai ao encontro da perspectiva de Castro [(1991)⁴], quando defende que no ensino secundário, a leitura de textos literários é quase sempre designada por expressões do tipo fazer a «análise e interpretação».

Perante o cenário retratado, e sem termos a intenção de propor um modelo ideal ou uma regra de leitura, pretende-se com esta proposta que os alunos e os professores desenvolvam uma atitude crítica em relação ao objectivo literário. Leituras que suscitem o prazer e interesse pelos textos apresentados e atitudes positivas em relação ao ensino da leitura, a fim de criar novas predisposições para a mesma.

Pretende-se desta forma, levar os alunos a sentirem-se úteis e participantes no seu processo de aprendizagem, e porque não, fazê-los emocionar-se e identificar-se com os conteúdos ao lerem o texto literário neste caso a obra o Vestido Cor de Fogo de José Régio.

A nossa proposta incidirá sobre a leitura da noveleta supra citada, a fim de sugerir uma leitura alternativa que remedeie em parte essa falta de interesse manifestada pelos alunos no que diz respeito à leitura dos textos propostos « ou impostos» pelos professores.

Na leitura de qualquer texto é necessário ter sempre presente o nosso conhecimento a respeito do tema ou do assunto, bem como a nossa própria experiência enquanto leitor, que

⁴ In *Didáctica da língua e da literatura. Volume I, Maio 2000* pág 242]

deve vir sempre em primeiro lugar. Assim, pretendemos propor algumas estratégias para a leitura da referida obra, fazendo com que os alunos se sintam responsáveis a fazer as suas partes enquanto leitores, visto que segundo Umberto Eco (1997: 55), «o texto é uma máquina preguiçosa que apela ao leitor para que façam uma parte do seu trabalho». Nesta metáfora utilizada por Eco mostra-se a responsabilidade do leitor relativamente ao texto. Nós também queremos que o aluno sinta prazer e responsabilidade na leitura do texto literário.

4.2. Proposta com estratégias a realizar por fases

Antes de dar início à análise de qualquer texto seja ele narrativo ou de outro tipo é preciso que o aluno o conheça, por isso, o primeiro momento de contacto com o texto é o da leitura atenta do mesmo. Primeiro leitura silenciosa seguida da oralizada. Tal é a actividade inicial que propomos, numa primeira fase.

Uma outra estratégia que desperta o gosto dos alunos pelo texto é a exploração do título, antes de estes entrarem em contacto com a obra. Assim, numa segunda fase, deve-se prever uma chuva de ideias à volta do título «O Vestido Cor de Fogo ». Para facilitar a compreensão e usufruir dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema e a sua experiência pessoal, pode-se pôr em prática esta actividade começando por explorar o sentido de cada palavra isoladamente e depois juntá-las conhecendo o seu sentido geral. Terminada a exploração inicial distribui-se o texto, a fim de os alunos verificarem se corresponde ou não a o que tinham pensado anteriormente. Tal estratégia é vantajosa, uma vez que atiga a curiosidade do aluno em relação ao texto fazendo-o viajar e criar expectativas em relação ao mesmo.

O aluno só poderá efectuar uma boa leitura do texto se conhecer o género literário a que pertence e a biobibliografia do autor nomeadamente o seu estilo, a maneira de ver o mundo e o movimento em que se insere. Assim,

1- Começaríamos por ver as categorias da narrativa presentes no texto, isto é, classificando o narrador quanto à presença e ciência, seguido da classificação das personagens (principal, secundárias, figurantes) e classificação do espaço. Depois, poderia ser feito um levantamento das características do modernismo Português presentes no texto.

Para além de permitir um primeiro contacto com as categorrias da narrativa, este exercício leva-os a apreciar certos aspectos que podem ser necessários no decorrer da análise sobretudo na relação que haverá necessidade de se estabelecer com o estilo do escritor.

2- Após a análise anterior, passaríamos à análise do assunto, através dos alunos que iriam relacionar o título com o próprio assunto. Uma vez que o assunto é uma versão reduzida do que o texto contém, todavia, os seus pormenores são muito significativos. Figueiredo et Bello (1992: 21 - 23).

3- O amor, o machismo e a sensualidade feminina enquanto ser livre e independente são temas que se encontram visivelmente em toda a obra, logo, sugere-se que o professor aproveite esses temas para pedir aos alunos que relacionem o assunto com experiências pessoais e quem sabe com outros textos já lidos. Desta forma permite-se que os alunos, ao reflectir e o analisar a própria experiência, desenvolvam competências de alto nível.

4- É igualmente importante o levantamento dos elementos que intensificam a análise conferindo autenticidade e originalidade ao texto (o discurso, a linguagem – vocabulário, campos semânticos, os recursos estilísticos, a pontuação) e a interacção existentes entre elas, bem como a análise da simbologia das cores e das palavras (vermelho, fogo, vestido).

O comentário escrito do texto é importante e deve ser feito, sempre que possível, ao longo da aula, facultando aos alunos diversas oportunidades de corrigir, acrescentar, relembrar e resumir o que aprenderam.

Tendo em conta a limitação do tempo e a extensão do programa, após a análise seria solicitada a síntese das informações apreendidas na aula, ou os alunos seriam inquiridos sobre se as expectativas em relação ao texto tinham sido positivas ou não. Em complemento poderia ser feita a exibição do filme «Mulher de Vermelho» e pedir que os alunos elaborem uma análise comparada entre o filme e a obra em análise.

4.2.1. Linhas de orientação para a análise da obra (objectivos centrados no aluno)

Previamente o professor deverá traçar algumas competências que quer que o aluno atinja no final da leitura do texto (Roegiers:2007), isto é, o *saber fazer* e o *saber ser*. Ter em conta que se pretende ajudar e/ou orientar o aluno a:

- exprimir os seus sentimentos;
- gostar do texto narrativo;
- ler obras para além da proposta no programa;
- associar a aprendizagem com a sua vivência pessoal;
- situar a obra no contexto do autor;
- reflectir sobre a importância da leitura na sua vida enquanto ser humano;
- sentir mais prazer e interesse durante a leitura.

4.2.2. Proposta de tarefas a realizar

I- O professor faz uma exposição aberta sobre as principais características do modernismo português;

II- Os alunos identificam os principais escritores deste período;

III- A partir da correcção oral do trabalho de casa (recolha de dados biobibliográficos do autor) os alunos percebem o percurso da vida do escritor José Régio e reconhecem as suas obras;

IV- Os alunos exploram título da obra «O Vestido Cor de Fogo» e prognosticam o conteúdo da mesma;

V- Leitura silenciosa de algumas passagens do texto;

VI- Leitura expressiva do texto feita pelos alunos

VII- Os alunos classificam o narrador quanto à presença e à ciência, classificam as personagens e o espaço;

VIII- Os alunos vão relacionar o título com o assunto do texto e experiências pessoais;

IV- Os alunos reconhecem algumas figuras de estilo presentes no texto;

X- Os alunos efectuem a síntese das ideias principais contidas na obra, obedecendo às regras de elaboração da síntese;

XI – Os alunos fazem uma leitura comparada o conteúdo da obra ao do filme «Mulher de Vermelho».

4.2.3. Material produzido

- Análise da obra (O Vestido Cor de Fogo)
- Síntese das ideias principais contidas no texto
- Análise comparada entre a obra e o filme «Mulher de Vermelho»
- Relatório de pesquisa (dados biobibliográficos do autor José Régio)

4.2.4. Recursos utilizados

- Texto fotocopiado (obra: *O vestido cor de Fogo*)
- Retroprojector
- Data show
- DVD

Nota:

É importante que na leitura da obra o professor informe previamente o aluno dos objectivos da mesma, assim como a leitura orientada, a forma de ler que será segundo os objectivos a atingir com a mesma, porque o leitor organiza a sua estratégia pessoal que será adequada ao processo de informação contida no texto.

Esta proposta tem como objectivo evitar que os alunos adquiram habilidades de leitura isoladas da sua significação na vida quotidiana contribuindo para uma actividade real da leitura, isto é, queremos que o aluno sinta prazer e interesse durante a leitura e seja responsável pela realização da mesma. Assim o aluno cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.

A maior parte dos alunos só tem contacto com a leitura apenas na escola, por isso esta desempenha um papel fundamental, podendo e devendo implementar estratégias adequadas que permitam a relação dos discentes com os livros. Pois, a leitura é uma das chaves para o acesso ao conhecimento.

Por isso, as escolhas que fazemos de textos não podem ser aleatórias ou casuais. Devem corresponder aos objectivos de leitura, uma vez que ler é fonte de conhecimento, de descoberta, de reflexão e de entretenimento. Trabalhar a leitura de textos é uma forma eficiente de ajudar os alunos a descobrir uma das formas mais encantadoras de viver, e a escola é um lugar privilegiado para a construção e prática do hábito de leitura nos alunos.

Esta proposta insere a leitura num programa educativo que valoriza a capacidade imaginativa e criadora, bem como o poder de análise crítica do aluno. Acreditamos que a obra proposta vai ajudar o aluno a desenvolver competências de alto nível. Tivemos a preocupação de desenvolver esta proposta de acordo com a Abordagem por Competência na óptica de Xavier Roegiers (2004) e mobilizar os saberes adquiridos dos alunos, isto é, os conhecimentos prévios e ajudá-los na prática da leitura. Assim, esta abordagem incide em valorizar o papel do aluno, enquanto sujeito activo, no seu processo de aprendizagem académico e social, e por isso acreditamos que a obra ***O Vestido Cor de Fogo*** vai permitir que o discente se sinta mais responsável na sua aprendizagem.

Tal é o nosso contributo ao ensino da leitura no ensino secundário. Esperamos que esta proposta consiga colmatar algumas lacunas no que tange à competência da leitura no terceiro ciclo do ensino secundário.

CONCLUSÃO

Apesar de existirem muitos documentos teóricos sobre a competência da leitura e sobre como aproveitá-los para ajudar os discentes a se sentirem mais motivados para tal actividade, constatou-se que na prática os docentes quase não aproveitam as sugestões dadas, principalmente pelos didácticos no que diz respeito à leitura dos textos literários na sala.

Deste modo entendeu-se que é preciso que os docentes, enquanto participantes do processo de ensino e de aprendizagem, e o próprio Ministério de Educação e Ensino Superior se debrucem mais sobre o ensino da leitura no terceiro ciclo.

Com o estudo efectuado neste trabalho, pudemos constatar que:

1. É necessário efectuar uma revisão curricular no programa do décimo primeiro ano, uma vez que não se nota diferença entre os objectivos dos conteúdos programáticos da área de Humanística e de Ciência e Tecnologia. Fica-se com a impressão de que os dois grupos analisado são ambos de Ciências Humanas. Por isso é necessário rever os objectivos de cada área, caso contrário contribuir-se-á para a diminuição daqueles leitores que vêm na leitura uma forma de adquirir conhecimentos.

Ainda no programa verificou-se que há muita repetição dos objectivos pretendidos com os conteúdos a serem leccionados, o que podia ser reformado introduzindo-se outros que desenvolvessem competências e capacidades nos alunos no que diz respeito à leitura. É muito extenso para pouco tempo, o que faz com que os professores façam uma análise superficial dos textos trabalhados na sala.

2. Os docentes deveriam rever as suas práticas de ensino, porque nota-se um certo apego ao ensino tradicional, tornando as aulas um pouco expositivas e consequentemente cansativas para o aluno.

3. Nos dados dos questionários vê-se que os professores têm conhecimento didáctico-pedagógico no entanto não os aplicam na sala de aulas. Daí que seja necessário conhecer o porquê desta atitude e ajudá-los a reciclar as suas práticas pedagógicas.

4. Os alunos precisam ser mais estimulados no que diz respeito à leitura, uma vez que estes apresentam dificuldades na leitura dos textos analisados na aula. São alunos com nível baixo de competências.

Em suma, é da responsabilidade das escolas primar por uma educação de qualidade e centrada na aprendizagem do aluno, e ajudá-los a desenvolver mais a competência da leitura.

Considerações finais

Um dos aspectos mais importantes deste trabalho é sem dúvida o ele ser resultado de uma pesquisa no terreno, o que nos permitiu entrar em contacto com a prática pedagógica dos professores e descrever com rigor e profundidade a prática didáctico-pedagógica dos mesmos, conhecer os pontos positivos e os aspectos que precisam ser reformulados, diagnosticar o ajustamento e desajustamento entre a teoria e a prática dos docentes, bem como o comportamento dos alunos perante a leitura e propor alternativas para tentar colmatar as lacunas.

Na concretização deste trabalho tivemos algumas dificuldades nomeadamente na análise dos dados, uma vez que durante o curso não nos foi dada nenhuma orientação neste sentido. Mas com empenho conseguimos atingir os objectivos inicialmente preconizados.

A forma como o ensino por objectivo está explícito nos programas, e é tratado nas salas de aulas, não ajuda o aluno a desenvolver as suas competências ao mais alto nível pelo que entendemos ser necessário que os professores planifiquem tendo em vista o desenvolvimento de competências nos alunos;

A experiência deste trabalho foi muito importante no nosso processo de aprendizagem, por nos ter permitido estar a par do quotidiano dos alunos, do seu desempenho e comportamento em relação à leitura, e inferir uma necessidade premente de ajudar os alunos no desenvolvimento de competências nesse domínio. Uma acção que, a nosso ver, requer o engajamento dos diferentes parceiros do processo de ensino e de aprendizagem, com especial enfoque nos professores e pais/encarregados de educação.

Bibliografia

ALARÇÃO, Isabel (sd). *Ser Professor Reflexivo*. Aveiro.

AGUIAR E SILVA, Vítor (1986). *Teoria da Literatura*. Coimbra. Livraria Almedina.

AGUIAR E SILVA, Vítor (1998), « *Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português*». In *Diacrítica*, nº 13-14. (s.l)

AMOR, Emília (1993). *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologia*. Texto editora, Lisboa.

ARNAUT, Ana Paula (2002). «*Leituras da obra literária e ensino da literatura. Processos simbólicos em levantamento do Chão*». In Mello, cristina et al. (coord). II Jornadas Científico – Pedagógicas de Português. Coimbra.Livraria Almedina.

BARTHES, Roland (1983). *O prazer do texto*. Edições 70. Lisboa.

BERNARDES, José Augusto (2005). «*A literatura no Ensino Secundário: excessos, expiações e caminhos novos*.» In DIONÍSIO, Maria de Lourdes & Castro, Rui Vieira de (org.) (2005). *O português nas escolas – Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra. Almedina.

Didáctica da Língua e da Literatura.(2000). Instituto de Língua e de Literatura Portuguesa. Faculdade de Letras Universidade de Coimbra. Livraria Almedina. Coimbra. Volume I e II.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes & CASTRO, Rui Veira. *O Português nas escolas – Ensaio sobre a Língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra. Almedina.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes de Sousa (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Coimbra. Almedina.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes de Sousa (1993). *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Lisboa. Edições ASA.

ECO, Umberto (1989). *Obra aberta*. Lisboa. Difel.

GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na Leitura*. Lisboa. Edições ASA.

INGARDEN, Roman (1965). *A Obra de Arte Literária*. Lisboa. F.C. Gulbenkian.

KLEIMAN, Ângela (1989). *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Câmara Brasileira do Livro. SP. Brasil.

LAMAS, Estela Pinto Ribeiro, (et all) (2007). *Técnicas de Expressão Oral e Escrita*. Instituto Superior de Língua Portuguesa.

LOPES, Silvina Rodrigues (1999). «*O ensino da literatura como aproximação ao paradoxo*». In AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa. Edições Colibri.nº 1.

- MARTINS**, Manuel Frias (1999). «*O ensino da literatura como aproximação ao paradoxo*». In AAVV (1999). Incidências. Lisboa. Edições Colibri.
- MELLO**, Cristina (1997). «*Relações entre didáctica e literatura*». In LEITE, Laurinda, , (et all) (1997). Didácticas / Metodologias da Educação. Braga: Departamento de Metodologias da Educação / Universidade do Minho.
- MELLO**, Cristina (1998). *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra. Livraria Almedina.
- MELLO**, Cristina (2004). *Relações entre Paradigmas Literários e Didático-pedagógicos*. (s.l)
- MIALARET**, Gaston (1974). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa. Editorial Estampa.
- MORAES**, Elody, (et all), (sd). *Desenvolvimento da Competência Leitora, Projecto Presente Língua Portuguesa*.(s.l)
- PÁL**, Ferenc (1999). «*Problemas actuais do ensino da literatura*». In AAVV (1999). Incidências. Lisboa. Edições Colibri.
- PERRONE – MOISÉS** (1999). «*Consideração intempestiva acerca da literatura na pós - modernidade*». In AAVV (1999). Incidências. Lisboa. Edições Colibri.
- REIS**, Carlos (2001). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra. Livraria Almedina.
- RÉGIO**, José. *O Vestido Cor de Fogo*.
- ROEGIERS**, Xavier (2007). *O que é a APC. Abodagem por competências e a pedagogia da integração explicadas aos professores*.
- ROEGIERS**, Xavier & **KETLE**, Jean-Marie de. (2004) *Uma Pedagogia da Integração.Competências e aquisições no ensino*. Artmed Editora. 2ª edição
- SILVA**, Lino Moreira da (1989). *Do Texto à Leitura (Metodologias da Abordagem Textual)*. Porto Editora.
- SIM –SIM**, Inês (1995). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto. ASA.
- VALADARES**, Lídia Maria (2003). *A Transversalidade da Língua Portuguesa*. CRIAP 35. Porto. ASA.
- WELLEK**, René & **WARREN**, Austin (2003). *Teoria da Literatura e Metodologia dos Estudos Literários*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZILBERMAN**, Regina (1986). “*A leitura na escola*”.in ZILBERMAN, Regina (org.). *A Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Mercado Aberto.

Anexos

Anexo 1

Universidade de Cabo Verde

Licenciatura em Letras/ Estudos Cabo – verdianos e Portugueses

5º Ano

Ano Lectivo 2008/2009

Questionário

Caro (a) aluno (a), este questionário destina-se à recolha de dados para o trabalho de fim de curso, faz parte de um estudo no âmbito da leitura do texto literário, especialmente o texto narrativo, no terceiro ciclo do ensino secundário.

As informações são confidenciais e anónimas no que tange ao tratamento de dados.

Agradecemos toda a colaboração possível e que responde a todas as questões formuladas.

1- **Idade:** _____

2- **Sexo:** M: ☐ F: ☐

3- **Ano de escolaridade:** _____ **Área:** _____

4- **Repetência:** •Nunca: ☐ •Uma vez: ☐ Em que ano? _____

•Mais do que uma vez: ☐ Em que ano? _____

5- **Residência:** _____

6- **Profissão dos pais:** Pai: _____ Mãe: _____

7- **Profissão do encarregado de educação:** _____

8- **Quantas pessoas vivem em tua casa?** _____

9- **Qual é o nível de escolaridade das pessoas com quem vives? Quantificar**

•Sem Escolaridade: ☐ •Ensino Básico: ☐ •Ensino secundário: ☐

•Ensino médio: ☐ •Ensino superior: ☐

10- **Costumas ler livros?** Sim: ☐ Não: ☐

Se sim quantos livros lês num ano? _____

11. Que tipo de livros gostas de ler?

- Livros escolares: ☐ • Contos: ☐
- Livros de aventura: ☐ • Novelas: ☐
- Banda desenhada: ☐ • Jornais e revistas: ☐
- Poesia: ☐ • Romances: ☐ • Outros: _____

12. No momento da leitura costumavas utilizar dicionário?

- Sempre: ☐ • Frequentemente: ☐ • Às vezes: ☐ • Raramente: ☐ • Nunca: ☐

13. Tens alguns livros em casa? • Sim: ☐ • Não: ☐

Que tipos de livros? _____

14. Os teus pais oferecem-te livros sem que lhes peças? • Sim: ☐ • Não: ☐

- Sempre: ☐ • Frequentemente: ☐ • Às vezes: ☐ • Raramente: ☐ • Nunca: ☐

15. Achas que ler é importante? • Sim: ☐ • Não: ☐ Porquê?

16. Lês para:

- Aprender mais: ☐ • Tirar apontamentos: ☐ • Divertir: ☐
- Agradar os outros: ☐

17. Alguma vez pediste aos pais um livro como presente? • Sim: ☐ • Não: ☐

18. Costumas frequentar bibliotecas?

- Muitas vezes: ☐ • Às vezes: ☐ • Raras vezes: ☐ • Nunca: ☐

19. Gostas dos textos que são trabalhos na aula de língua portuguesa?

- Sim: ☐ • Não: ☐ Se não porquê? _____
- _____

20- Na sala de aula o professor orienta-vos para a leitura? •Sim: ☐ •Não: ☐

21- Dos textos literários estudado na aula, qual deles preferes?

☐ Poético ☐ Em prosa ☐ Contos ☐ Novelas ☐ Romances

22- O que é interessante para ti analisar no texto literário?

- | | |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Conteúdos | <input type="checkbox"/> Forma |
| <input type="checkbox"/> Tema / assunto | <input type="checkbox"/> Vocabulário |
| <input type="checkbox"/> Mensagem | <input type="checkbox"/> Rima |
| <input type="checkbox"/> Intenções subjacentes à produção textual | <input type="checkbox"/> Métrica |

Muito obrigada!

Anexo 2

Universidade de Cabo Verde

Licenciatura em Letras/ Estudos Cabo – Verdianos e Portugueses

5º Ano

Ano Lectivo 2008/2009

Questionário

Caro (a) professor (a), este questionário enquadra-se no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e destina-se à recolha de dados para o trabalho de fim de curso, com o objectivo de conhecer e avaliar a metodologia seguida pelos professores da respectiva disciplina para leccionar literatura no 3ºciclo, a fim de propor estratégias que ajudem o aluno, a desenvolver a competência da leitura e pôr em prática as técnicas de análise dos diferentes tipos de texto.

As informações são confidenciais e pratica-se o anonimato no tratamento de dados.

Agradecemos que responda a todas as questões formuladas.

1. *Idade:* _____ *anos*

2. *Sexo:* *M:* ☐ *F:* ☐

3. *Habilitações Profissionais:* _____

4. *Tempo de Serviço:* _____

5. *Ano de escolaridade que lecciona:* _____ *Área:* _____

6. *Para conhecer melhor os seus alunos e descobrir os respectivos interesses pela leitura, que metodologia ou estratégias utiliza? Justifique as suas opções.*

•Diálogo: ☐ •Questionário escrito: ☐ •Outras: ☐ _____

7. *Na planificação de uma aula de leitura, esta é centrada:*

• Na aprendizagem dos alunos: ☐ •No cumprimento do programa: ☐ •Outros: ☐

8. No momento de pré- leitura que estratégias e técnicas utiliza para despertar o interesse dos alunos e motivá-los para a leitura?

• Leitura modelo: ☐ • Leitura silenciosa: ☐ • Exploração do tema: ☐

• Exploração do título: ☐ • Outras: ☐ Quais? _____

9. Quais são as dificuldades que os alunos apresentam na leitura e interpretação de um texto literário?

• Descodificação do texto: ☐ • Compreensão da mensagem: ☐ • Outras: ☐

Quais? _____

10. Que actividades realiza na turma antes e depois da leitura?

Antes da leitura

• Levantamento de dados sobre o autor: ☐ • Outras: ☐ Quais? _____

Depois da leitura

• Resumo: ☐ • Perguntas de interpretação: ☐ • Síntese: ☐ • Reconto: ☐ • Outras: ☐

Quais? _____

11. Os textos literários analisados são:

- os propostos no programa ☐

- outros ☐ Quais? _____

12. Acha que o programa do 3º ciclo vai ao encontro das necessidades e interesses dos alunos?

• Sim: ☐ • Não: ☐ Se não, porquê? _____

13. O programa do 3º ciclo permite o desenvolvimento da competência leitora nos alunos?

• Sim: ☐ • Não: ☐ Se não porquê? _____

14. Nas suas aulas, a leitura é utilizado para que fim?

Exercitação leitura ☐ Pesquisa informação sobre o texto ☐ Leitura recreativa ☐

15. Que habilidades os alunos devem ter para serem competentes na leitura?

• Saber ler: ☐ • Saber descodificar a mensagem: ☐ • Comunicar sem cometer desvios: ☐

• Ler com desenvoltura respeitando o tipo de texto ☐

• Outras: ☐ Quais? _____

16. Gosta de trabalhar textos narrativos nas aulas de L. Portuguesa?

• Sim ☐ • Não ☐ Porquê? _____

17. Gosta de trabalhar textos poéticos nas aulas de Língua Portuguesa?

• Sim ☐ • Não ☐ Se não porquê? _____

18. A que tipo de texto os alunos aderem mais?

☐ • Texto narrativo

☐ • Texto informativo

☐ • Texto poético

☐ • Texto argumentativo ☐ Outros: Quais? _____

19. Costuma utilizar a internet?

• Sim ☐ • Não ☐ Para que fim?

• ☐ Lazer

• ☐ Consultas profissionais

• ☐ Outros:

Muito obrigada!

Anexo 3

Guião de observação de aula – Leitura do texto literário no 3º ciclo do ensino secundário

Indicadores	Grau 1	Grau 2	Grau 3
Leitura de contacto	Os alunos com a orientação do professor fazem as leituras de contacto de uma forma limitada, simples, com baixo nível de abstracção	Os alunos com a orientação da professor fazem leituras de contacto visando a observação de elementos da carácter mais geral (género literário; aspectos pessoais do autor; o movimento literário em que este está inserido), com um nível de abstracção superior à abordagem simples	Os alunos com a orientação do professor fazem leituras de contacto baseando-se em abordagens complexas como: Género literário; aspectos pessoais do autor; (estilo, maneira de ver a vida e o mundo, o movimento literário que se insere); têm em atenção a importância do enquadramento ou não do texto; o tom do discurso; (simples, exaltado, reticente, e irónico), progressivamente vão abordando as particularidades que individualizam um texto, apelando para um nível de abstracção elevado.
Assunto	Os alunos orientados pelo professor estabelecem a diferença existente entre o assunto e o tema de forma superficial, apelando para competências de baixo nível.	Os alunos orientados pelo professor identificam o assunto do texto. Delimitam o assunto do texto identificando os aspectos temáticos mais relevantes, a originalidade e a inovação do mesmo, com um nível de abstracção significativo.	Os alunos sobe a orientação do professor fazem a interpretação do texto na sua vertente plurisignificativa. Resume as ideias principais do texto, concilia o conteúdo com a orientação (intenção do autor) e estes com a leitura pessoal, apelando para competências de nível de abstracção elevados como: <ul style="list-style-type: none">- a compreensão;- a análise;- extrapolação;- a síntese;- a avaliação

Momentos do texto	Os alunos com a orientação do professor fazem uma exploração superficial não recorrendo à divisão estrutural do mesmo, desenvolvendo assim, competências de baixo nível.	Os alunos com a orientação do professor dividem o texto em momentos, com um nível de abstracção superior ao grau anterior.	Os alunos com a orientação do professor identificam o discurso, as partes constituintes de um texto e distinguem-nas reflectindo sobre as relações recíprocas existentes entre elas, desenvolvendo assim, competências de alto nível tais como: compreensão, análise síntese e avaliação.
Elementos de intensificação	Os alunos com a orientação do professor verificam no texto como o discurso é anunciado, conduzindo assim, à uma análise superficial, apelando para competências de baixo nível.	Os alunos com a orientação do professor identificam o discurso, a sua relação com as figuras de estilo e com a pontuação, fazendo com que haja, uma análise relativamente complexa, apelando para competências superiores às de uma abordagem simples.	Os alunos com a orientação do professor analisam o texto reflectindo sobre os elementos que o intensificam e as suas relações: o modo como o discurso é anunciado, figuras de estilos, pronomes, pontuação, tom do discurso, conduzindo a um desenvolvimento de competências de alto nível: compreensão, análise, síntese, e avaliação.
Comentário Escrito	O professor na análise do texto não faz síntese em nenhum momento da aula, deixando ao critério dos alunos	O professor na análise do texto estrutura, organiza e hierarquiza as ideias de forma a realiza a síntese.	O professor estrutura as ideias, dá explicações pormenorizadas sobre a análise do texto, efectua síntese dos mesmos sempre que possível de modo a que os alunos tenham oportunidades de corrigir, lembrar e resumir aquilo que aprenderam, bem como, responde às questões feitas pelos alunos.